


Kriittinen ajattelu kasvatusideaalina

Harvey Siegelin kriittisen ajattelun teorian tarkastelua

Tarna Kaisa Kannisto
Helsingin yliopisto
valtiotieteellinen tiedekunta
käytännöllinen filosofia
pro gradu -tutkielma
huhtikuu 2013

 <div> HELSINGIN YLIOPISTO HELSINGFORS UNIVERSITET UNIVERSITY OF HELSINKI </div>		
Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Valtiotieteellinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Politiikan ja talouden tutkimuksen laitos
Tekijä – Författare – Author Tarna Kannisto		
Työn nimi – Arbetets titel – Title Kriittinen ajattelu kasvatusideaalina – Harvey Siegelin kriittisen ajattelun teorian tarkastelua		
Oppiaine – Läroämne – Subject Käytännöllinen filosofia		
Työn laji – Arbetets art – Level pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year huhtikuu 2013	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 92
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tutkielmassa tarkastellaan Harvey Siegelin teoriaa kriittisestä ajattelusta. Siegel asettaa kriittisen ajattelun ideaalin aidon, indoktrinoimattoman kasvatuksen päämääräksi tärkeimmäksi. Moni kriittisen ajattelun teoreetikko jakaa Siegelin "kaksikomponenttisen", taito- ja luonteenpiirteet yhdistävän, näkemyksen kriittisestä ajattelusta. Tutkielman keskeinen teema on Siegelin teorian tarkastelu kasvatusfilosofisten kysymyksenasettelujen näkökulmasta. Näistä kysymyksistä keskeisimpiä on kasvatusfilosofisten teorioiden suhde empiriaan. Soveltavan filosofian osa-alueena kasvatusfilosofiaa tarkastelua ei voida tehdä täysin irrallaan empirisistä todellisuudesta vaan tarkastelujen tulosten on oltava merkityksellisiä myös kasvatuksen käytännöille.</p> <p>Siegelin teoriaa tarkastellaan siihen kohdistuneen vasta-argumentaation ja kritiikin valossa. Lähemmin tarkastellaan erityisesti teoriaan sisältyviä keskeisiä käsitteitä ja niiden perusteltavuutta kasvatusfilosofisina konsepteina. Tutkielman toinen painopiste on Siegelin teorian sisäisen koherenssin tutkiminen. Tausta-ajatuksena ensinnäkin on, että kasvatusfilosofisten konseptien hahmotteluun liittyy omat erityiskysymyksensä. Toiseksi, mikäli Siegelin teoria osoittautuisi sisäisesti ristiriitaiseksi, olisi myös sen sovellettavuus kyseenalaista. Laajempaan viitekehykseen toimii kasvatuksen ja koulutuksen, tarkemmin ottaen koulukasvatuksen, konteksti. Tutkielmassa tarkastellaan, pystyykö Siegel oikeuttamaan näkemyksensä kriittisestä ajattelusta kasvatusihanteena siten, että se voisi toimia kaikkea koulukasvatusta suuntaavana ideaalina.</p> <p>Siegel samastaa kriittisen ajattelun universaaliin inhimilliseen rationaalisuuteen, jonka kehittämisen hän hahmottaa kasvatuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi. Hän asettaa kriittisen ajattelun kaikkea kasvatusta ohjaavaksi ideaaliksi. Ideaalin oikeuttamisen keskeisin perustelu on Siegelin teoriassa yksilön autonomia eettisenä ihanteena. Siegel tuntuu kannattavan yksilön autonomiaa sen vahvassa merkityksessä. Yksilön vahvan autonomian ihanne ei kuitenkaan välttämättä sovi yhteen Siegelin teorian edellyttämän luonnekasvatuksen kanssa tai kasvatuksen päämääräksi ylipäätään. Siegelin rationaalisuuskäsitys puolestaan vaikuttaa hänen tarkoituksestaan huolimatta instrumentaalisellet, jolloin kriittisen ajattelun määritelmän ja sen oikeuttamisen perusteiden välille saattaa syntyä katkos. Lisäksi rationaalisuutta painottava näkökulma kasvatuksen tavoitteisiin voidaan kyseenalaistaa, erityisesti jos kasvatuksen tavoitteena on opiskelijoiden luonteen muovaaminen ja moraalisen toimijuuden kehittäminen.</p> <p>Tutkielman keskeisinä johtopäätöksiä todetaan, että Siegelin teoria näyttäisi vaativan tarkennusta erityisesti siihen sisältyvien autonomia- ja rationaalisuuskäsitysten osalta. Ilman tarkennuksia teorian sisäisen koherenssin tarkastelu jää oletusten varaan. Koska Siegel hahmottaa kriittisen ajattelun ensisijaisesti eettisenä konseptina, tulisi teorian myös ottaa kantaa siihen, kuinka päämäärien ja arvojen tarkastelu on teorian puitteissa mahdollista. Lisäksi lasten ja aikuisten välisiin eroihin tulisi ottaa inhimilliseen rationaalisuuteen ja yksilön autonomiaan kytkeytyvässä kasvatusteoriassa kantaa. Teoria vaikuttaa nykytuotoisena osin luonnosmaiselta. Tästä johtuen myös sen sovellettavuutta on vaikea arvioida.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords kriittinen ajattelu, kasvatusfilosofia, kasvatusta, autonomia, rationaalisuus		

Sisällys:

1	Johdanto.....	3
1.1	kasvatusfilosofian tutkimuskohteet ja menetelmät.....	6
1.2	keskeiset käsitteet	9
1.3	tutkimuskysymykset ja tutkielman rakenne	13
2	Kasvatusfilosofia ja kasvatuksen tavoitteet.....	17
2.1	kasvatuksen filosofia.....	17
2.2	miksi tutkia kasvatuksen tavoitteita?	19
2.3	tavoitteet merkityksissä: analyyttinen kasvatusfilosofia.....	21
2.4	sosiaalistava, sivistävä ja kehittävä koulutus	24
2.5	yksilön hyvä, yhteisö ja kriittinen ajattelu	27
2.6	kasvatuksen tavoitteena kriittinen toimija.....	31
2.7	Harvey Siegel kasvatusfilosofina	34
3	Mitä on kriittinen ajattelu?	36
3.1	Harvey Siegelin teoria kriittisestä ajattelusta.....	36
3.1.1	arviointikyky	38
3.1.2	kriittinen mielenvire.....	39
3.2	kriittinen ajattelu käytäntönä.....	40
3.3	kriittinen ajattelu taitona	44
3.4	ei ainoastaan taidolla!	46
3.5	riittääkö analyyttinen lähestymistapa?.....	48
4	Kasvatusideaalin oikeuttaminen	50
4.1	kasvatuksen tavoitteena autonominen yksilö	51
4.2	ideaalin oikeuttamisen neljä ehtoa.....	52
4.3	koulukasvatus ja yksilön autonomia.....	56
4.3.1	yksilön autonomian rajoitteet	57
4.3.2	luonnekasvatus ja kriittisen reflektion rajoitteet	61
4.4	ajattelun vapaus ja kriittisen ajattelun mahdollisuudet.....	64
5	Kasvatuksen tavoitteena rationaalinen yksilö.....	67
5.1	Siegelin teoria rationaalisuudesta	67
5.2	kaksi rationaalisuuskäsitystä	72
5.3	kasvatustavoitteena kriittisyys vai käytännöllinen viisaus?.....	75
5.4	koulun perimmäiset kasvatustavoitteet.....	78
6	Kasvatus, autonomia, rationaalisuus ja kriittinen ajattelu	80
7	Riittääkö kriittisyys?	84

1 Johdanto

Kriittinen ajattelu on länsimaisissa koulutusperinteissä asetettu yhdeksi keskeisimmistä pedagogisista tavoitteista (Puolimatka 1995b, 166). Se on ollut keskeinen opetustavoite erityisesti angloamerikkalaisessa kasvatuserinteessä (Kurki&Tomperi 2011, 14) mutta kiinnostus kriittisen ajattelun opettamista kohtaan on kasvamassa myös ”eurooppalaisissa” kasvatuskäsityksissä (Winch 2006, 1-2) sekä maailmanlaajuisesti ylipäätään (Mason 2007, 339). Suomessa kriittisyyden ihanne on kirjattu jo esimerkiksi lukio-opetusta koskevaan asetukseen (valtioneuvoston asetus 14.11.2002 / 955, 4§). Voimassaolevissa valtakunnallisissa lukion opetussuunnitelman perusteissa kriittisyys toistuu ilmaisuna muodossa tai toisessa lähes jokaisen oppiaineen kohdalla (Opetushallitus 2003). Kriittisen ajattelun sisällöstä tai sen suhteesta muihin koulutuksen tavoitteisiin ei kuitenkaan löydy filosofien ja kasvattajien keskuudessa yksimielisyyttä. Tarkastelen tässä työssä kriittistä ajattelua kasvatuksen ja koulutuksen - mutta erityisesti koulukasvatuksen - päämääränä. Tarkasteluni keskiössä on Harvey Siegelin teoria kriittisestä ajattelusta kasvatuksen ja koulutuksen tärkeimpänä päämääränä.

Kriittisen ajattelun keskeinen asema opetuksen ja koulutuksen tavoitteena on antanut aiheen sen kehittämiseen tähtäävien menetelmien ja kriittistä ajattelua käsittelevien oppikirjojen runsaaseen tarjontaan. Aiheeseen ovat ottaneet kantaa niin psykologit, pedagogit, mediakriitikot kuin filosofitkin ja lisäksi aihe on löytänyt paikkansa myös esimerkiksi lukuisissa ammatillisen kasvun ja elämäntaidon oppaissa. Aihetta tarkasteleva filosofinen keskustelu on aika ajoin jäänyt käytännön menetelmäoppaiden tulvassa alakynteen. (Ks. esim. Kurki; Tomperi 2011, 14-16.) Yksi tämän työn lähtökohdista onkin ollut ihmetys siitä, kuinka voidaan opettaa jotakin sellaista, jonka sisällöstä tai merkityksestä koulutuksen kokonaisuudelle ei ole selvyyttä, erityisesti jos opetussuunnittelun katsotaan rakentuvan selkeiden tavoitteiden varaan. Se, minkälaiseksi ominaisuudeksi kriittisen ajattelun kyky käsitetään, vaikuttaa kuitenkin jo käsityksiin parhaasta tavasta opettaa sitä. Esimerkiksi, jos kriittisen ajattelun kyky hahmotetaan kontekstisidonnaisena, aina tiettyyn tietoon tai tiedon tuottamisen traditioon liittyvänä taitona, olisi sitä parasta opettaa muiden oppiaineiden yhteydessä. Jos taas ajatellaan, että kriittinen ajattelu on laaja-alainen, jollakin tavoin yleinen kyky, olisi perusteltua opettaa sitä omana oppiaineenaan. (Bailin 1998, 215.) Oma kysymyksensä tietysti on, voidaanko kriittiselle ajattelulle ylipäätään antaa yleispätevää määritelmää (ks. esim. Hare 1999, 87).

Kriittisen ajattelun opettaminen ilman selkeää käsitystä sen opettamiseen liittyvistä päämääristä saattaa kuitenkin johtaa alkuperäisen tavoitteen suhteen päinvastaisiin tuloksiin. Jos kriittinen ajattelu hahmotetaan pelkkinä mekaanisina taitoina ilman oikeanlaisia luonteenpiirteitä, vaarana Harvey Siegelin mukaan on, että opiskelijat oppivat ainoastaan ”sofismeja”: puolustamaan omia ennakkoluulojaan entistä tehokkaammin (Siegel 1993, 170). Siegel asettaa kriittisen ajattelun koulutuksen päämääristä tärkeimmäksi: sen tulisi hänen mukaansa olla kaikkea koulutustoimintaa ohjaava ideaali. Kriittisen ajattelun opettaminen kehittää Siegelin mukaan opiskelijan rationaalisuuteen liittyviä kykyjä ja luonteenpiirteitä voimauttaen hänet toimimaan autonomisesti, vapaana ulkoisista manipulaatioyrityksistä. Kun kriittinen ajattelu asetetaan koulutuksen päämääristä tärkeimmäksi, ei sitä voida luonnehtia kovin 'ohuesti'. Kriittistä ajattelua ei pitäisi Siegelin mukaan samaistaa pelkästään loogiseen tai rationaaliseen laskelmointiin vaan siihen tulee sisältyä myös tunteita ja luonteenpiirteitä. Siegelin mukaan kriittisessä ajattelussa on kyse yleistettävästä ja laaja-alaisesta yhdistelmästä erilaisia taitoja ja dispositioita. Siegelin teoria on keskeisessä asemassa niin kutsutun kriittisen ajattelun teorian sisällä: valtaosa kriittisen ajattelun teoreetikoista hahmottaa Siegelin tapaan kriittisen ajattelun taitojen ja luonteenpiirteiden yhdistelmänä (Mason 2007, 344; Bailin&Siegel 2003, 183).

Siegel asettaa kriittistä ajattelua koskevassa pääteoksessaan *Educating Reason - Rationality, Critical Thinking, and Education* (1988) kriittisen ajattelun teorialleen kaksi keskeistä tavoitetta. Hän pyrkii ensinnäkin esittämään perinteistä näkemystä syvällisemmän teorian siitä, mitä kriittinen ajattelu on. Kriittinen ajattelu on epämääräinen ja hämärästi määritelty käsite, joka on Siegelin mukaan ymmärrettävä laveammin kuin se epämuodollisen logiikan liikkeessä perinteisesti on määritelty. (Mts. 2). Pelkkä käsitteen analyysi ei kuitenkaan ole hedelmällinen lähtökohta kriittisen ajattelun tarkastelemiseksi kasvatuksen ja koulutuksen päämääränä (mts. ix). Siegelin toinen keskeinen tavoite koskee kriittisen ajattelun ideaalin oikeuttamista kasvatuksen ja koulutuksen päämääränä (mts. 3-4). Siten kriittisen ajattelun teorian on hänen mukaansa kohdattava kasvatustilafilosofiset kysymyksenasettelut (mts. 2, 54). Kasvatukseen ja koulutukseen sisältyvät omat erityiskysymyksensä, joita ei voida ratkaista esimerkiksi pelkästään kasvatuskäsitteiden määritelmälliseen pätevyyteen, teorioiden sisäiseen koherenssiin tai yhteiskuntafilosofisiin näkemyksiin vetoamalla. Kasvatustavoitteita ei voida myöskään asettaa vain sen perusteella, mikä näyttää empiirisesti tai poliittisesti mahdolliselta (ks.esim. Puolimatka 1995a, 16; 1996, 18, 282). Tässä työssä tarkastelen, kuinka Siegel onnistuu asettamisissaan

tavoitteissa, ja minkälaisia mahdollisia karikoita Siegelin teoriaan ja sen soveltamiseen liittyy kasvatustilanteissa kontekstissa.

Tutkielman aiheen vuoksi tässä työssä korostuvat angloamerikkalaiseen (kasvatus-) filosofiseen keskusteluun liittyvät näkökulmat. Kriittisyyden korostaminen on tyypillistä yhdysvaltalaisissa ”taitoperusteisissa” opetussuunnitelmissa, kun puolestaan Euroopassa, erityisesti saksalaisessa opetusperinteessä, korostetaan kokonaisvaltaisemmin yksilön ”sivistymistä”. Suomalainen koulutraditio on lähempänä saksalaista, oppiainekeskeistä traditiota, jossa jokainen oppiaine edustaa omaa tiedon tuottamisen traditiota. Kutakin ainetta opettaa omaan tieteenalaansa sosiaalistunut opettaja. Saksalaisessa sivistysteoriassa ”[...] *Bildung*, sivistyminen, on ennen kaikkea kokonaispersoonallista ja arvosidonnaista sosiaalistumista tiettyyn kulttuuritraditioon”. (Tomperi 2008, 18-19.) Karkeasti ottaen näiden kahden kasvatustilanteen eroa voidaan kuvata siten, että yhdysvaltalaisessa opetussuunnittelussa keskitytään siihen, ”mitä oppilaiden tulisi tietää tai osata”, kun puolestaan eurooppalaisessa perinteessä kysytään ”mitä oppilaista pitäisi tulla” (Tomperi 2008, 20). Yhdysvaltalaisessa kasvatustilanteessa erilaisten taitojen opettelu läpäisee koko opetussuunnitelman. Suomessa voimassa olevissa opetussuunnitelmien perusteissa (2003) niin kutsuttujen opetuksen läpäisevien aihekokonaisuuksien voi nähdä vastaavan tätä yhdysvaltalaista opetussuunnitelma-ajattelua. Kriittisyyden kehittyminen on myös keskeisessä osassa molemmissa perinteissä, joskin hieman eri painotuksin. Jako saksalaiseen ja angloamerikkalaiseen kasvatustilanteeseen ei siten ole mitenkään selkeä vaan perinteet ovat ottaneet vaikutteita toisiltaan. (Mts. 18-19.)

Keskustelua kriittisen ajattelun vaatimista tiedoista ja taidoista ovat pääasiassa käyneet juuri yhdysvaltalaiset ja kanadalaiset filosofit. Eurooppalaisten yhteiskuntien muuttuessa yhä monikulttuurisemmiksi saattaa yhteiseksi määritellyn kulttuuriperinnön siirtämisellä olla tulevaisuudessa vähemmän kasvatuksellista painoarvoa (tai perusteita), jolloin koulukasvatuksen perusteluja voitaisiin hakea juuri kaikille tarpeellisista tiedoista ja taidoista. Opetussuunnitelmiin liittyvät tarkastelut ovat ajankohtaisia myös sen vuoksi, että lukion opetussuunnitelmien perusteita uudistetaan Suomessa parhaillaan ja esimerkiksi filosofian asema lukion pakollisena – ja oletuksen mukaan kriittistä ajattelua kehittävänä – oppiaineena on vaakalaudalla. Mikäli filosofian yleissivistävyys ei (enää) toimi oppiainetta riittävästi perustelevana argumenttina, voisi perusteluja hakea sen kriittisen ajattelun taitoja kehittävästä ominaisuudesta – olettaen, että kriittisen ajattelun taidoista voidaan ylipäätään

puhua tai että näiden taitojen kehittäminen nähdään tärkeänä. Tässä työssä pyrin avaamaan Siegelin teorian kautta kriittisen ajattelun käsitettä sekä kriittisen ajattelun suhdetta muihin kasvatuksen päämääriin, erityisesti yksilön rationaalisuuden ja autonomian ihanteisiin.

1.1 kasvatustilosophian tutkimuskohteet ja menetelmät

Tämä työ sijoittuu kasvatustilosophian (englanniksi *philosophy of education*) alalle.

Kasvatustilosophia on käytännöllisen filosofian osa-alue, joka tarkastelee koulutuksen ja kasvatuksen luonnetta, päämääriä ja ongelmia (Siegel 2010, 3). Alis Oancean mukaan kasvatustilosophiaa ei tulisi määritellä ainoastaan toiminnaksi, jota filosofit tekevät tutkiessaan koulutukseen ja kasvatukseen liittyviä monimutkaisia kysymyksiä, sillä tällöin niputetaan yhteen suuri määrä hyvin erilaisia näkökulmia ja tekstejä, joista saattaa kuitenkin puuttua filosofinen syvyys. Toisaalta samalla voidaan sulkea ulos monia, jotka kykenevät tarkastelemaan syvällisesti kasvatustilosophisia kysymyksiä huolimatta siitä, että heitä ei tavallisesti lueta filosofeiksi. Koko filosofisen tradition määrittelemine pohjimmiltaan kasvatustilosophiaksi esimerkiksi John Deweyn kuuluisan näkemyksen tapaan ei myöskään tarjoa riittävää pohjaa kasvatustilosophian alan määrittämiseksi. Oancea ehdottaa, että kasvatustilosophia määriteltäisiin *kasvatukseen ja koulutukseen liittyvien kysymysten järjestelmälliseksi filosofiseksi tutkimukseksi*. ”Filosofinen” merkitsee Oancean mukaan kolmea asiaa: ensinnäkin filosofisten metodien ja argumentointitapojen käyttöä, toiseksi sitä, että esitetyt kysymykset ja argumentit palautuvat filosofian eri osa-alueille ja kolmanneksi, että esiin tuodut ongelmat ovat luonteeltaan filosofisia. ”Järjestelmällinen” tarkoittaa hänen mukaansa, että tutkimus on systemaattista ja metodista sekä alisteista kasvatustilosophien yhteisön kriittiselle tarkastelulle. (Oancea 2012, 66-7.)

Soveltavana filosofian osa-alueena yksi keskeinen kasvatustilosophiaan sisältyvä erityiskysymys on sen suhde empiiriseen tietoon, sillä kasvatustilosophian tarkoitus on palvella kasvat- ja opetuskäytäntöä (Puolimatka 1996, 23). Kasvatustilosophialle onkin tyypillistä suuntautua filosofisen tradition sylistä kohti lähitieteitä, kehityopsykologiaa, kognitiotieteitä, sosiologiaa ja muita relevantteja tieteenaloja (Siegel 2009, 3). Vaikka kasvatustilosophia ei ole luonteeltaan empiiristä, empiiriset tutkimukset kuitenkin ”luovat kosketuskohtia siihen todellisuuteen, johon kasvatustilosophiset pohdinnat ottavat kantaa”. Kasvatustilosophia ei voi jättää empiiristen tutkimusten tuloksia huomioimatta. Esimerkiksi jos empiirisissä tutkimuksissa ilmeni, että pienet lapset eivät ole vielä kykeneviä

rationaaliseen vuorovaikutukseen, olisi tällä vaikutusta siihen, mitä aivan pienten lasten opetuksen päämääräksi voidaan suositella. (Puolimatka 1996, 23-24.) Toisaalta empiria ei voi täysin määrätä sitä, mitä filosofisesti voidaan tavoitella ja suositella. Vaikka empiirissä tutkimuksissa ilmeni, että suuri osa kansalaisista tekisi esimerkiksi poliittisia päätöksiä irrationaalisin perustein, ei tämä estäisi pitämästä kriittisen kansalaisuuden ideaalia tärkeänä, tavoiteltavana ja mahdollisena päämääränä. (Puolimatka 1995a, 16.) Tässä tutkielmassa en ole erityisesti käsitellyt empirian ja filosofisen tutkimuksen välistä suhdetta, mutta kokemus on ollut ”läsnä sisäistyneesti”, vaikkakaan se ei ole ollut ”selkeästi määritelty osa tutkimusasetelmaa” (Puolimatka 1996, 17). Lähtöoletukseni kuitenkin on, että kasvatustutkimuksissa tarkasteluissa tulisi muistaa se konteksti, jossa teoreettisia tarkasteluja tullessaan mahdollisesti soveltamaan.

Menetelmällisesti kasvatustutkimusten filosofinen, teoreettinen, tarkastelu on erotettava niiden empiirisestä, kokemusperäisestä, tutkimuksesta. Empiirinen lähestymistapa kasvatukseen ”pyrkii kuvaamaan, selittämään, ymmärtämään ja kehittämään kasvatusta käyttäen väitteidensä totuuden arvioimisen pohjana ensisijaisesti empiiristä aineistoa”. Kasvatustutkimusten filosofinen tarkastelu tarkoittaa niiden ajatuksellista, teoreettis-käsitteellistä tarkastelua. (Puolimatka 1995b, 10-11.) Kasvatustutkimuksissa näkemyksiä ei siten voida ”testata” empiirisen aineiston avulla, vaan ”ajatuksellisilla menetelmillä” (Puolimatka 1995b, 12). Näistä menetelmistä keskeisimmät ovat Puolimatkan mukaan *kyseenalaistaminen, käsitteiden selkeyttäminen, sekä perusteluja ja vasta-argumentteja esittävä argumentaatio* (mts.16). Teoreettis-käsitteellinen lähestymistapa kasvatustutkimukseen merkitsee Puolimatkan mukaan ensisijaisesti ”käsitteiden erittelyä ja niiden välisten merkitysyhteyksien esille tuomista”. Toisaalta käsitteiden tarkastelu ilman kosketuskohtaa todellisuuteen on turhaa, sillä ”käsitteet ovat hyödyttömiä, elleivät ne sovi yhteen todellisten ilmiöiden kanssa”. (Puolimatka 1996, 17.) Tässä työssä tarkastelen Siegelin käyttämää käsitteistöä ja argumentaatiota hänen teoriaansa kohdistetun vasta-argumentaation kautta.

Filosofit ovat tyypillisesti tutkineet kasvatuksesta esitettyjen ideoiden ja argumenttien selkeyttä, loogisuutta ja pätevyyttä. Kasvatustutkimukset eivät kuitenkaan ole vain kuvauksia kasvatustutkimuksen käytännöistä, vaan ne toimivat myös toimintasuosituksina. Tämän vuoksi on perusteltua tarkastella erikseen käsitteiden loogisia ominaisuuksia ja toisaalta niitä eri yhteyksiä, joissa käsitteitä käytetään (Puolimatka 1996, 18-19). Kasvatustoiminnassa joudutaan nimittäin ottamaan kantaa hyvin monen tyyppisiin ja monitahoisiin filosofisiin

kysymyksiin. Siten kasvatustilafilosofiset tarkastelut ovat tavallisesti yhteydessä useisiin muihin filosofian osa-alueisiin. Katariina Holman mukaan ”[K]äsitys ihmisyydestä ja ihmiseksi kasvamisesta, käsitys todellisuudesta ja siitä, mitä voimme siitä tietää, sekä kysymykset arvoista, etiikasta ja maailmankatsomuksesta ovat kysymyksiä, johon kasvattaja jollain tavalla ottaa kantaa, tiesipä hän sitä tai ei” (Holma 2008, 30). Erityinen merkitys on ihmisistä ja yhteiskuntaa koskevilla pohdintoilla (Puolimatka 1995b, 8). Tästä syystä lähdetään liikkeelle sen (kasvatus-)filosofisen kontekstin tarkastelusta, jossa Siegelin tulisi näkemyksensä oikeuttaa.

Puolimatkan mukaan kasvatuskysymysten filosofinen tarkastelu lähtee liikkeelle filosofisen ongelman täsmentämisellä, minkä jälkeen seuraa näkemysten selventäminen, eksplikaatio. Tällä tarkoitetaan ”epäselvien, monimielisten tai epäsuorasti omaksuttujen näkemysten selventämistä, erittelyä ja muotoilua”. Selventämisen jälkeen seuraa argumentaatio, ”jonka avulla etsitään perusteluja, keksitään vasta-argumentteja ja vastataan niihin”. (Puolimatka 1996, 22.) Puhtaasti analyyttiseen lähestymistapaan liittyy Puolimatkan mukaan kuitenkin kaksi keskeistä ongelmaa. Ensinnäkin, jos kasvatuskäsitteitä tarkastellaan ”ilman selvästi ilmaistua yhteyttä ihmiskäsitykseen tai taustaoletuksiin, on helposti seurauksena analyysiä, joka ei ole käytännön kasvatuksen kannalta merkityksellistä”. Toinen ongelma on se, että analyyttisessä lähestymistavassa ei paljasteta näkemyksen taustalla vaikuttavia todellisuutta koskevia oletuksia. (Mts. 57.) Kasvatukseen liittyvät käsitteet, esimerkiksi jo lapsuuden käsite, voidaan nähdä historiallisesti muuttuvina ja niiden esityskontekstiin sitoutuneina: ”[...]there is not any unconditioned education of children as such; it necessarily emerges through our pre-understanding constructed from the social, cultural and philosophical lenses which, as a categorical means, form the condition to recognize it” (Juuso 2007, 25, 47). Toisaalta, kuten Robin Barrow esittää, kasvatukseen liittyvillä käsitteillä ei voida tarkoittaa mitään tahansa (Barrow 1999, 19). Kasvatuskäsitteiden tulkinta ei siten ole riippuvaista niiden esittäjästä mutta toisaalta niiden ymmärtämiseen vaikuttaa esittäjän filosofinen tausta ja se konteksti, jossa niitä esitetään (ks. esim. Noddings 1995, 45-46).

Puolimatkan mukaan kasvatus ja koulutus eivät toimintana ole neutraaleja, vaikka ne joskus sellaisina halutaan nähdä, vaan kasvatustavoitteet ”[...]tähtäävät vallitsevan tilan muuttamiseen ja arvokkaamman tilan synnyttämiseen” (Puolimatka 1996, 246). Christopher Winchin mukaan olisi ristiriitaista ajatella, että kasvatuksella *ei* haluttaisi tavoitella hyviä ja arvokkaita päämääriä vaan kasvatukseen ja koulutukseen sisältyy ajatus,

että se on parasta, mitä voimme lapsillemme tarjota. (Winch 2006, 95, 98, 116.) Kasvatus toimintana ja sen teoreettinen tarkastelu on läheisessä yhteydessä käsityksiin hyvästä elämästä ja siitä, miten asioiden pitäisi olla (Puolimatka 1996, 109, 120; Winch 2006, 73.) Kasvatusfilosofia on siis likeisessä yhteydessä paitsi yhteiskuntafilosofisiin, niin myös hyvää ja arvokasta koskeviin pohdintoihin. Voidaankin hyvällä syyllä sanoa, että ”[K]asvatuksessa kiteytyvät inhimillisen elämän ulottuvuudet tavalla, joka sekä monimutkaistaa tutkimustyötä että tekee sen kiehtovaksi” (Puolimatka 1996, 16).

1.2 keskeiset käsitteet

Siegel sitoo kriittisen ajattelun ideaalin *rationaalisuuden* ja yksilön *autonomian* ihanteisiin. Näiden käsitteiden tarkastelu nimenomaan kasvatusfilosofisina käsitteinä, ja erityisesti koulukasvatuksen kontekstissa, muodostaa keskeisen osan tätä tutkielmaa. Lasten ja nuorten kasvattaminen rationaalisiksi ja autonomisiksi kohtaa ongelman, joka tunnetaan ”Kantin paradoksina” (Tomperi 2005, 51). Kantin mukaan ihminen on ainoa olento, joka tarvitsee kasvatusta, sillä hän käyttää järkeään suunnistautuessaan maailmassa, toisin kuin vaistojen ohjaamat eläimet. Lapsi ei vielä ole kykenevä käyttämään järkeään vaan hän tarvitsee ohjausta kehittyäkseen ajattelun taidoissa. Ihminen tarvitsee järkeään kontrolloidakseen ja ohjatakseen impulssejaan, jotta hän voisi toimia (moraalisesti) autonomisesti. Yksilön autonomian kehittyminen on Kantilla keskeisin kasvatusta ohjaava ideaali - mutta autonomian kehittäminen kasvatuksella vaatii aluksi lapsen alistumista aikuisen ohjaukseen. Vasta vähitellen lapsen valinnanmahdollisuuksia ja vapautta voidaan lisätä. Keskeisin kasvatusta koskeva ongelma on Kantin mukaan se, kuinka autonomia voi kehittyä näissä rajoitteissa. (Juuso 2007, 36-38.) Jos yksilön autonomian kehittyminen tarkoittaa vapautumista ulkoisista auktoriteeteista, kuinka tätä kehitystä voidaan tukea auktoriteettivaltaisissa kouluopetuksen käytännöissä? (Tomperi 2005, 51.) Siegelin teorian voi nähdä eräänlaisena ratkaisuehdotuksena tähän dilemmaan: kun lasten rationaalisuuden (eli kriittisen ajattelun) kehittymistä tuetaan alusta lähtien, he oppivat myös toimimaan autonomisesti, vapaana ulkoisesta manipulaatiosta, sekä asettamaan ja tavoittelemaan itselleen sopivia päämääriä. Tämän ratkaisuehdotuksen tarkastelu vaatii rationaalisuuden, autonomian ja auktoriteettien käsitteiden tarkastelua *kasvatusfilosofisina* käsitteinä, eli sellaisina kuin nämä käsitteet voidaan ymmärtää nimenomaan kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa.

Kasvatusfilosofiassa tarkastellaan sekä kasvatus- että koulutustoimintaan liittyviä kysymyksiä. Kasvatus- ja koulutustoimintaa kuvaavien käsitteiden välille ei ole mahdollista tehdä selkeitä käsitteellisiä eroja. Esimerkiksi kasvatuksen käsitteelle ei löydy yhtä yksiselitteistä määritelmää vaan se on läheisessä, osittain limittäisessä, yhteydessä sukulaiskäsitteisiinsä koulutukseen, opetukseen, harjoitukseen ja sosiaalistamiseen (Puolimatka 1996, 88). Kasvatus ja opetus eivät merkitse täysin samaa asiaa mutta jotkut pitävät opetuksen käsitettä sellaisena peruskäsitteenä, jonka kautta kasvatus tulisi määritellä (Puolimatka 1996, 137). ”Kasvatus” on yleensä ymmärretty näistä termeistä laaja-alaisimmaksi, kun puolestaan koulutuksella on viitattu suppeampaan toimintaan. Sekä kasvatus että koulutus puolestaan vaativat opettamista. (Hirsjärvi&Huttunen 2001, 40.) Kasvatus voidaan nähdä yleisten valmiuksien kehittämisenä ja arvokäsitysten siirtämisenä. Koulutuksen puolestaan voidaan hahmottaa tähtäävän ”eriytettyjen taitojen ja tietojen oppimiseen tiettyä yksityistä toimintapiiriä varten”. (Airaksinen 1978, 14.) Myös englanniksi kasvatus (*education*) on erotettavissa koulutuksen (*schooling*) ja opettamisen (*teaching*) käsitteistä. David Carrin mukaan opettaminen on parhaiten hahmotettavissa intentionaalisenä toimintana, kun puolestaan kasvattamista ja kasvatusta ei voida kuvailla pelkästään toimintoina mutta ei toisaalta prosessinakaan. Koulutus voidaan ymmärtää prosessina mutta kasvatus tarkoittaa ennemminkin *projektia*, johon osallistutaan. (Carr 2000, 204.)

Kasvatuskäsitteiden välisellä erottelulla sinänsä ei tämän työn suhteen ole merkitystä vaan käytän käsitteitä osin synonyymisinä. Sekä kasvatuksen että koulutuksen termit kuuluvat joka tapauksessa toisiinsa limittyvien kasvatustermien käsiteparveen (Airaksinen 1978, 14), minkä vuoksi mitään absoluuttista erottelua näiden termien välille ei voida tehdä. Puhun myös kasvatuksen ja koulutuksen ihanteista, päämääristä ja tavoitteista. Nämäkin termit on varmasti mahdollista erottaa toisistaan (ks. esim. Barrow 1999, 16) mutta tämän työn kannalta sen kaltaisilla käsitteellisillä erotteluilla ei merkitystä. Harvey Siegel asettaa kriittisen ajattelun kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteista tärkeimmäksi ja hän puhuu tavoitteesta myös päämääränä (*aim*) ja ideaalina (*ideal*) (ks. esim. Siegel 1988, 54-55). Hänen pääajatuksensa on, että kaikki kasvatus – ja koulutustoiminta tulisi järjestää kriittisen ajattelun ideaalin mukaisesti.

Kasvatuskäsitteisiin liittyvien erottelujen sijaan *kriittisyyden* käsitteen eri aspekteilla on merkitystä kriittisestä ajattelusta puhuttaessa. Termi 'kriittinen' polveutuu kreikan kielen

sanasta *krino*: ”erotan, valitsen, arvioin” (Kurki&Tomperi 2011, 23). Sanalle voidaan (suomen kielessä) antaa viisi toisistaan poikkeavaa merkitystä, joista erottelu näistä kahden välillä on tämän työn kannalta olennainen. *Kriittinen henkilö* on joko: arvosteleva, moittiva; tai tutkiva, tarkka (Nurmi&al. 2000). Vaikka arkipäiväisessä käytössä sanaa käytetään usein ensimmäisessä, negatiivisesti värittyneessä merkityksessä, kriittisen ajattelun teoriassa ja kasvatustieteellisissä julkaisuissa 'kriittisellä' on jälkimmäinen, positiivinen merkitys: ”Kriittinen ei tässä yhteydessä viittaa kielteiseen, torjuvaan tai tuhoavaan ajatteluun, vaan päinvastoin kohdetta huolellisesti tarkastelemaan, erittelevään ja arvioivaan lähestymiseen” (Kurki&Tomperi 2011, 14).

Nykymuotoinen käsitys kritiikistä tarkkana ja järkipäiväisenä tarkastelunäkökulmana on perua valistuksen ajalta. Ennen valistusta kritiikillä eurooppalaisen kulttuurin piirissä tarkoitettiin Raamatun ja antiikin ajan tekstien tulkintaa. Vähitellen kritiikin käytännöt kuitenkin irtautuivat uskonnollisista juuristaan ja kritiikki alkoi merkitä muidenkin asioiden rationaalista, ”kriittistä”, tarkastelua. Terminä kritiikki kuitenkin säilytti siihen aiemmin liitetyn poleemisen merkitysvivahteen, sillä uskonnollisesta traditiosta irtautuessaan se muodosti uhan niin katolisille kuin protestantisillekin uskonnollisille traditioille: siitä tuli olemuksellisesti ihmisjärkeen liitettyä toimintaa, joka ajan myötä haastoi paitsi uskonnolliset myös maalliset auktoriteetit. (Connerton 1978, 15-16.)

Paul Connerton erottaa filosofian historiassa kaksi erilaista ”kritiikin” traditiota (Connerton 1978, 17; ks. myös Puolimatka 1996, 66). Kriittisistä traditioista toinen juontaa juurensa Kantiin ja toinen Hegeliin. Connertonin mukaan näitä kahta kriittistä traditiota erottaa kolme keskeistä seikkaa. Ensinnäkin kantilaisessa traditiossa tarkastellaan sellaista tiedon ehtoja koskevaa sääntöjärjestelmää, joka on anonyymi ja siten avoin kenelle tahansa subjektille (olettaen, että hänellä on siihen riittävä kompetenssi). Hegeliläinen traditio puolestaan on keskittynyt tarkastelemaan niitä olosuhteita, jotka muokkaavat yksilön tai ryhmän identiteettiä. Siten tässä traditiossa kriittisen tarkastelun kohde on partikulaarinen ja liittyy tarkastelemaan subjektiin itseensä. Toinen traditioita erottava seikka on se, että kantilainen traditio tarkastelee ihmismielen tietoisia tekoja, kuten lauseita, tekoja tai kognitiivisia kykyjä. Hegeliläisessä traditiossa puolestaan oletetaan, että ihmismielellä on taipumus nähdä todellisuus jollakin tavoin vääristyneenä ja traditio pyrkii poistamaan tämän vääristymän. Siten se sisältää emansipatorisen pyrkimyksen. Kolmanneksi traditiot eroavat suhteessa 'aitoon' tietoon. Kantin näkemyksiin pohjaava kriittinen traditio pyrkii etsimään tiedon ehtoja, jolloin teoreettista tietoa voidaan tarkentaa ja täsmentää. Se ei

kuitenkaan välttämättä tähtää käytännöllisen toiminnan muuttamiseen. Hegeliläinen kriittinen traditio puolestaan pyrkii paljastamaan sen, mikä ennen oli salattua. Siten se toimii yksilöiden ja ryhmien itsereflektion ja vallasta vapautumisen prosessina. Muutos on olennainen osa tätä prosessia ja traditiota. (Connerton 1978, 19-20.)

Näissä kahdessa traditiossa käytetään 'kriitiikin' ja 'ristiriidan' käsitteitä eri tavoin. Kantilaisessa traditiossa kritiikki merkitsee tieteellisten hypoteesien tarkkaa testaamista (niin luonnontieteissä kuin yhteiskunta- tai ihmistieteissäkin). Hegeliläisestä näkökulmasta kritiikissä ei ole kyse epistemologisista kriteereistä, vaan sillä viitataan nimenomaan yhteiskunnan ristiriitaisten olosuhteiden tarkasteluun. (Connerton 1978, 33). Osa kriittisen ajattelun teorian sisällä käydyistä kiistoista juontuu todennäköisesti näistä erilaisista tavoista ymmärtää kriittisyyteen liittyvät käsitteet ja niihin liittyvät merkitykset. Oma kysymyksensä on, kumpi 'kriittisyyden' luonnehdinta paremmin sopisi juuri kasvatuksen pohjana toimivaan näkemykseen kriittisestä ajattelusta.

Päätarkoitukseni on tarkastella kriittistä ajattelua nimenomaan koulutuksen tai *koulukasvatuksen* päämääränä. Kun puhun oppilaista, oppijoista ja opiskelijoista, tarkoitan pääosin kouluikäisiä lapsia ja nuoria, en yliopisto – tai aikuisopiskelijoita, enkä päiväkotitai esikouluikäisiä lapsia. Raja on paikallaan ensinnäkin siksi, että näin voidaan rajata tarkastelun ulkopuolelle aivan pienet lapset, joiden kohdalla kriittisen ajattelun opettamisesta ei välttämättä ole mielekasta puhua. Toisaalta kriittisen ajattelun opettamisen voidaan ajatella olevan niin olennainen osa yliopisto-opiskelua, että ideaali ei tarvitse sen tarkempia perusteluja. Moni tämän työn kysymyksenasetteluista koskee toki kasvatusta ja koulutustoimintaa yleisesti mutta pääasiassa tarkastelen kriittisen ajattelun ihannetta koulukontekstissa: kuinka siihen liitetyt rationaalisuuden ja autonomian ideaalit ovat oikeutettavissa lasten ja nuorten suhteen, joita ei tavallisesti lueta vielä täysin autonomisiksi ja rationaalisiksi.

Tarkastelen Siegelin teoriaa koulukontekstin näkökulmasta: mitä kriittisen ajattelun asettaminen tärkeimmäksi kasvatusta ohjaavaksi ideaaliksi merkitsisi nimenomaan koulukasvatuksessa? Tähän näkökulmaan liittyy ensinnäkin kysymys lasten alaikäisyydestä, jolloin esimerkiksi autonomian ihanne tulee oletuksen mukaan ymmärtää eri tavoin kuin aikuisten ollessa kyseessä. En ole tässä yhteydessä problematisoinut eroa lasten ja aikuisten välillä, vaan ole ottanut eron annettuna. Esimerkiksi lapsikeskeisissä kasvatuskäsennyksissä eroa lasten ja aikuisten välillä on pyritty hälventämään, jolloin

voidaan tietysti kysyä, missä mielessä *kasvatus* on enää mahdollista (Juuso 2007, 48). Näiden näkemysten vastakohtana ajatus lapsista ikään kuin ”epätäydellisinä aikuisina” taas heijastaa valistuksen ihannetta täysi-ikäisestä rationaalisesta ja autonomisesta subjektista (mts. 48). Koulukontekstiin liittyy myös kokemus kouluista auktoriteettikäytänteisinä instituutioina. Tällöin voidaan kysyä, onko kriittisen ajattelun opettaminen *kouluissa* ylipäättään mahdollista, jos kriittisen ajattelun kehittäminen tarkoittaa vapautumista ulkoisista auktoriteeteista. (Tomperi 2005, 51, 53.) Vaikuttaa siis siltä, että lasten ja nuorten kasvatukseen liittyy omat erityiskysymyksensä, joihin Siegelin kriittisen ajattelun teorian tulisi vastata, jotta kriittisen ajattelun ihanne voisi (Siegelin ehdotuksen mukaan) toimia kaikkea kasvatus – ja koulutustoimintaa ohjaavana ideaalina.

Kriittisen ajattelun perinne on vahva nimenomaan angloamerikkalaisissa maissa (Tomperi 2005, 33). Tästä syystä tutkielmassa korostuvat angloamerikkalaisessa kasvatustilfilosofiassa käsitellyt teemat¹. Kuinka hyvin tämä keskustelu soveltuu suomalaiseen kasvatuksesta ja koulutuksesta käytyyn keskusteluun, on aihe, jota en ole juurikaan tarkastellut. Kuten aiemmin mainitsin, kasvatustraditioiden väliset erot eivät kuitenkaan ole absoluuttisia, joten on oletettavissa, että näille teemoille löytyy sija myös suomalaisessa keskustelussa.

1.3 tutkimuskysymykset ja tutkielman rakenne

Tarkastelen tässä työssä, kuinka Harvey Siegel onnistuu kahdessa kriittisen ajattelun teorialle asettamassaan tavoitteessa. Ensimmäinen näistä tavoitteista on kriittisen ajattelun määrittelemine riittävän laajasti niin, että se voisi toimia koulutuksen ja kasvatuksen keskeisimpänä ideaalina (Siegel 1988, 2). Toinen tavoite on kriittisen ajattelun *oikeuttaminen* kasvatuksen ja koulutuksen tärkeimpänä päämääränä (Siegel 1988, 3-4). Siegel on esittänyt teorian sa ensimmäisen kerran kootusti vuonna 1988 pääteoksessaan *Educating Reason – Rationality, Critical Thinking, and Education* (Routledge). Hän on tämän jälkeen täydentänyt teoriaansa lukuisilla artikkeleilla, joista osa on ilmestynyt myös kirjana (1997): *Rationality Redeemed? Further Dialogues on an Educational Ideal* (Routledge). Hän keskustelee edelleen aktiivisesti kriittisen ajattelun teorian sisällä. Siegelin teoria on kiitollinen tutkimuskohde siinä mielessä, että hän ei ole vuosien varrella muuttanut vaan ainoastaan tarkentanut, pääteesejään, jotka ovat: kriittinen ajattelu

¹Angloamerikkalaiset ja aasialaiset filosofit ovat myös käyneet mielenkiintoista vuoropuhelua kriittisen ajattelun ja kulttuuristen ”rationaalisuuksien” erilaisuutta koskevien kysymysten tiimoilta (ks. Mason 2008).

ensisijaisesti *episteemisenä* ja inhimilliseen rationaalisuuteen kytkeytyvänä käsitteenä, kriittisen ajattelun ”kaksikomponenttinen” (taidot ja luonteenpiirteet yhdistävä) määritelmä, kriittisen ajattelun merkitys koulutuksen *tärkeimpänä* päämääränä ja tämän kasvatusteorian luonne universaalina ja eettisenä ihanteena. Teorian tarkasteluun liittyvä keskeinen vaikeus liittyy sen moniulotteisuuteen, mikä on kriittisen ajattelun teorialle tyypillistä: kriittisestä ajattelusta käydyssä keskustelussa epistemologiaan ja etiikkaan, logiikkaan ja lastenkasvatukseen, argumentaatioteoriaan ja pedagogiikkaan liittyvät tarkastelut kietoutuvat yhteen kiinnostavalla mutta haastavalla tavalla.

Siegelin mukaan kriittisen ajattelun teorian on kohdattava kasvatusteoriat kysymyksenasettelut (Siegel 1988, 2, 54). Aloitan Siegelin teorian tutkimisen tarkastelemalla aluksi luvussa 2. sitä kasvatusteoriatilasta kontekstia, jossa Siegelin tulisi teoriansa oikeuttaa. Pyrin näin hahmottamaan, minkälaisiin kysymyksiin Siegelin teorian tulisi ottaa kantaa, jotta kriittinen ajattelu voisi Siegelin ehdottamalla tavalla toimia tärkeimpänä kasvatuskäytäntöjä ohjaavana ideaalina. Tarkoitukseni on samalla sijoittaa Siegelin teoria tämän filosofian osa-alueen sisällä käytyyn keskusteluun kasvatuksen ja koulutuksen hyvistä päämääristä. Taustoitusta on paikallaan senkin vuoksi, että Siegel kuvaa varsin niukkasanaisesti omia kasvatus-, yhteiskunta- ja moraalifilosofisia taustaoletuksiaan.

Filosofisena traditionaalisia kasvatusteoriatilasta käsitteitä ja teorioita koskevat samat käsitteellisen täsmällisyyden ja sisäisen koherenssin vaatimukset kuin muitakin filosofisia tarkasteluja (ks. esim. Puolimatka 1996, 17, 20, 22). Tarkastelen luvussa 3. Siegelin kriittisen ajattelun määritelmän käsitteellistä pätevyyttä ja sisäistä koherenssia kahden sitä kritisoineen näkemyksen kautta. Tätä lukua jäsentävä kysymys on, minkälaisia käsitteellisiä selvennyksiä Siegelin teoria vaatii. Ajatuksena on, että mikäli Siegelin määritelmä osoittautuisi epäselväksi tai sisäisesti kovin ristiriitaiseksi, olisi sitä myös vaikea soveltaa, sillä se antaisi mahdollisuuden hyvin monenlaisille tulkinnoille. Siegel lähtee omassa teoriassaan liikkeelle tarkastelemalla niitä ehtoja, joiden perusteella olisimme valmiita määrittelemään henkilön kriittiseksi ajattelijaksi. Hän määrittää kriittisen ajattelun yhdistelmäksi tiettyjä taitoja ja dispositiopiirteitä. Tällöin voidaan ensinnäkin tarkastella, tavoittaako Siegelin teoria kaikki kriittiselle ajattelulle olennaiset piirteet. Sharon Bailinin mukaan taito – ja luonteenpiirteisiin keskittyvät kriittisen ajattelun teoriat eivät kykene tavoittamaan sitä, mikä kriittisessä ajattelussa on olennaista. Connie Missimerin mukaan kriittinen ajattelu puolestaan tulisi ymmärtää pelkästään taitona, sillä

luonteenpiirteiden muokkaaminen koulutuksella saattaa siirtää opiskelijoille refleктоimattomia uskomuksia.

Kriittisen ajattelun määrittelyn yhteydessä voidaan myös pohtia, onko tämän tyyppinen ”analyttinen” lähestymistapa kasvatusfilosofisten käsitteiden suhteen hedelmällinen, sillä käsitteiden merkitykset palautuvat aina toisiin, yhtä moniselitteisiin käsitteisiin. Soveltavana filosofian osa-alueena kasvatusfilosofia tarkasteluja ei lisäksi voida tehdä täysin irrallaan empiirisestä todellisuudesta, sillä muutoin ne eivät voisi palvella käytännön kasvatus – ja opetustyötä (Puolimatka 1996, 22-24). Lähtöoletukseni on ollut, että kasvatusfilosofisissa tarkasteluissa tulisi muistaa se konteksti, jossa teoreettisia tarkasteluja tullaan mahdollisesti soveltamaan. Erilaisista johtopäätöksistä huolimatta Bailin ja Missimer peräänkuuluttavat käsiteanalyttistä lähestymistapaa laajempaa näkökulmaa kriittisen ajattelun teoriaan. Missimer kysyy lisäksi, onko luonteenpiirteitä koulutuksen avulla ylipäättään sallittua muokata: sopiiko luonteenpiirteitä sisältävä kriittinen ajattelu koulutuksen päämääräksi?

Siegelin teoria ei toki rakennu pelkän käsiteanalyysin varaan. Luvussa 4. tarkastelen, kuinka hän pyrkii oikeuttamaan luonnehtimansa kriittisen ajattelun ideaalin koulutuksen tärkeimpänä tavoitteena, kaikkea muuta koulutustoimintaa jäsentävänä ihanteena. Luvussa ilmenee, että Siegelin tärkein esittämä perustelu liittyy yksilön *autonomiaan* eettisenä ihanteena. Hän samaistaa kriittisen ajattelun yksilön rationaalisuuteen ja autonomiaan. Sekä rationaalisuus että autonomia ovat kuitenkin moniselitteisiä käsitteitä. Kasvatusfilosofiset tarkastelut koskevat lisäksi useimmiten lapsia ja nuoria, ei vielä täysi-ikäisiä, eli ei siten vielä täysin rationaalisiksi tai autonomisiksi luettavia yksilöitä. Christopher Winchin mukaan koulukasvatuksen päämäärä voikin olla vain yksilön *heikko* autonomia. Jos Winchin näkemys pitää paikkansa, vaatii Siegelin autonomianäkemys tarkennusta. Heikko autonomia sellaisena kuin Winch sen esittää, ei kuitenkaan tunnu sopivan Siegelin teoriaan, sillä se näyttäisi edellyttävän myös rajoituksia kriittisen ajattelun opettamiselle. Jos Siegel taas kannattaa yksilön *vahvaa* autonomiaa, saattaa tämä tavoite Winchin argumentointia seuraten olla ristiriidassa Siegelin teorian vaatiman luonnekasvatuksen kanssa. Siegelin teorian sisäinen koherenssi asettuu luvussa tarkastelun alle.

Luvussa 5. tutkin toista Siegelin teorian keskeistä käsitettä, *rationaalisuutta*. Siegel samaistaa kriittisen ajattelun rationaaliseen ajatteluun: kriittinen ajattelu on hänen

mukaansa rationaalisuuden koulutuksellinen vastine. Hänen teoriansa nojautuu siten teoriaan rationaalisuudesta. Siegel vetoaa teoriassaan kaikille ihmisille yhteiseen, universaaliin rationaalisuuteen. Luvussa tutkin Siegelin rationaalisuuskäsitystä ja sen suhdetta Siegelin esittämiin kasvatusideaalin oikeutuksen perusteluihin. Steefan Cuypersin mukaan Siegelin hahmottelema rationaalisuusteoria on instrumentaalinen: se ei kykene arvojen ja päämäärien tarkasteluun. Tällöin Siegelin teoria ja sen perustelut näyttäisivät pohjautuvat kahteen erilaiseen rationaalisuuskäsitykseen, jolloin on Cuypersin mukaan mahdollista, ettei Siegel vielä pysty oikeuttamaan teoriaansa esittämillään perusteilla. Tähän liittyvä huomio on, että Siegelin teoria ei tunnu vielä tarjoavan perusteluja sille, kuinka kriittisen ajattelun (kaksikomponenttisesti) luonteesta tai rationaalisuuden universaalisuudesta vielä *seuraisi* näiden hyvyys ja oikeutettavuus koulutuksen päämääränä.

Kasvatusfilosofisiin tarkasteluihin liittyy Puolimatkan mukaan myös ”tunteisiin vaikuttava ja intuitiivinen kritiikki”, jossa ”[K]äytetään todellisia ja kuvitteellisia esimerkkejä osoittamaan, että ehdotetut ratkaisut tuottavat joissakin tilanteissa sietämättömiä normeja tai epäuskottavia seurauksia” (Puolimatka 1996, 20). Lopuksi voidaankin kysyä, millä perusteella rationaalisuuteen samaistetun kriittisen ajattelun tulisi olla koulutuksen *tärkein* päämäärä. Minkälaisia seurauksia Siegelin teorian mukaisella kriittisen ajattelun pedagogiikalla on? Anne M. Phelanin mukaan kriittistä ajattelua ei tulisi samaistaa argumentteja arvioivaan näkemykseen rationaalisuudesta, sillä tällöin opiskelijat nähdään ainoastaan vastuullisina *ajattelemaan* hyvin, ei toimimaan eettisesti. Phelanin esittämän kritiikin myötä esiin nousee kysymys koulutuksen perimmäisistä päämääristä.

Yhteenvedon tutkielmasta esitän luvussa 6. ja johtopäätökset luvussa 7.

Tutkielma lähtee liikkeelle kasvatus – ja koulutustavoitteiden asettamiseen liittyvistä näkökulmista ja palaa myös lopuksi tarkastelemaan koulutuksen hyviä ja hyväksyttäviä tavoitteista. Tutkielman lopuksi kysyn, onko Siegelin näkemys kriittisestä ajattelusta *oikeutettu* ja *riittävä* kaikkea koulutustoimintaa jäsentäväksi ideaaliksi. Keskeisin käsillä olevaa työtä jäsentävä tutkimuskysymys on, millä ehdoin Siegelin hahmottelema näkemys kriittisestä ajattelusta voisi toimia kasvatuksen ja koulutuksen tärkeimpänä päämääränä.

2 Kasvatusfilosofia ja kasvatuksen tavoitteet

2.1 kasvatuksen filosofia

Kasvatusfilosofisia kysymyksiä on tarkasteltu filosofisessa traditiossa käytännössä aina, Platonin ja Aristoteleen ajoista lähtien (Siegel 2010, 2-3; Juuso 2007, 127). Monella filosofilla kasvatuskysymykset ovat olleet läheisessä yhteydessä yhteiskuntafilosofiin tarkasteluihin ja hyvää yhteiskuntaa koskeviin näkemyksiin. (Noddings 2003, 78, 82.) Omaksi osa-alueekseen kasvatusfilosofia eriytyi 1900-luvulla, pääosin amerikkalaisen pragmatistin John Deweyn elämäntyön vaikutuksesta (Callan&White 2003, 95).

Kasvatusfilosofian merkitys valtavirtafilosofialle on sittemmin vaihdellut. Analyyttisen kasvatusfilosofian huippuvuosina 1960 - 1970 -luvuilla monet nimekkäät filosofit - kuten Max Black, Joel Feinberg, William Frankena, R.M. Hare, Alasdair McIntyre, R.S.Peters, Gilbert Ryle ja Israel Scheffler - tarkastelivat ja ottivat kantaa kasvatukseen ja koulutukseen liittyviin kysymyksiin. Analyyttisen kasvatusfilosofisen suuntauksen edustajat näkivät filosofian roolin ”terapeuttisena”, käsitteellisten sekaannusten selventäjänä ja vääristä uskomuksista vapauttavana. (Siegel 2010, 3; Oancea 2012, 71.) Sittemmin analyttinen kasvatusfilosofia on menettänyt merkitystään ja kasvatusfilosofia ylipäätään on ajautunut marginaaliseen asemaan filosofian valtavirran sisällä. Syyt tähän ovat Siegelin mielestä kontingenteja ja historiallisia. (Siegel 2010, 3.) Kasvatusfilosofiaa harjoitetaan nykyään pääosin muualla kuin filosofian laitoksilla, yleensä kasvatustieteiden yhteydessä (Noddings 1995, 1).

Monet kasvatusfilosofit ja ”perinteiset” filosofit näkevät kasvatusfilosofian henkisen ja fyysisen eriytymisen filosofian valtavirrasta puutteena ja menetyksenä molemmille suuntauksille. Katariina Holma kirjoittaa: ”Nykyajan teoreettisen filosofian alueella pohditut kysymykset ja argumentit näkyvät harvoin kasvatuksen teoriaa ja filosofiaa käsittelevissä nykyteksteissä” (Holma 2008, 9). Siegelin mukaan puolestaan on sääli, että kasvatusfilosofian ja valtavirran filosofian eriytymisen vuoksi filosofit ja filosofian opiskelijat eivät opi arvostamaan kasvatusfilosofiaa eivätkä pääse osallisiksi kasvatusfilosofian saralla tehdyistä filosofiaa yleisesti hyödyttävistä saavutuksista (Siegel 2010, 3). Hän kuitenkin katsoo, että tässä asiassa on vähin erin tapahtumassa muutosta: kasvatusfilosofia ja ”valtavirtafilosofia” ovat jälleen lähentymässä toisiaan (Siegel 2010, 4-5).

Kasvatusfilosofiaa leimaa valtavirtafilosofian tapaan näkemysten ja -teorioiden

moninaisuus. Kasvatusfilosofia voidaan jakaa ensinnäkin analyttiseen ja normatiivisiin suuntauksiin (Puolimatka 1996, 14). Kasvatusfilosofiassa tehdään filosofialle tyypilliseen tapaan ero esimerkiksi angloamerikkalaiseen ja mannermaiseen kasvatusfilosofiaan, joskin rajanveto näiden kahden suuntauksen välillä ei kasvatusfilosofian alalla ole selkeää. Angloamerikkalainen traditio pohjautuu kuitenkin pääosin analyttisen filosofian ja pragmatismen perinteisiin. Näiden perinteiden välimaastoon sijoittuu kasvatusfilosofista Israel Scheffler, yksi analyttisen kasvatusfilosofian perustajista, jonka Harvey Siegel mainitsee päävaikuttajakseen kasvatusfilosofian alalla. (Holma 2008, 1, 9-10.) Muita kasvatusfilosofisia suuntauksia ovat esimerkiksi hermeneuttinen, eksistentiaalinen, kriittinen eli radikaali ja postmoderni kasvatusfilosofia (ks. esim. Puolimatka 1996). Nel Noddings lukee nämä mannermaiseen kasvatusfilosofiaan kuuluviksi, mutta sanoo niiden vaikuttaneen myös (anglo)amerikkalaiseen kasvatusfilosofiaan (Noddings 1995, 58).

Perinteisen filosofian feministisen kritiikin pohjalta on myös kehitetty kasvatusfilosofisia näkemyksiä, joille on tyypillisintä ihmissuhteiden ja yhteisöllisyyden korostaminen (Noddings 1995, 179). Esimerkiksi Jane Roland Martinin mukaan perinteisestä rationalistisesta näkökulmasta rakennetut opetussuunnitelman ovat siinä mielessä vakavasti puutteellisia, että ne eivät ota huomioon niin kutsuttuja 'ei-kognitiivisia' mielentiloja ja -prosesseja, kuten tunteita ja emootioita. Opetussuunnitelmat tulisi hänen mukaansa rakentaa "kolmen C'n" ympärille, jotka ovat "care, concern and connection" (eli "hoiva, huolenpito ja yhteisyys"). (Mulcahy 2012, 6.) Vertailukohtana: kriittistä ajattelua on englanninkielisessä kasvatusfilosofiassa ehdotettu perusopetuksen "neljänneksi R:ksi" ('critical thinking') perinteisten kolmen perustaidon rinnalle. Nämä taidot, eli "kolme R:ää", ovat lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen ('Reading', 'writing' ja 'arithmetic'). (Siegel 1988, 1.) Feministit ovat kritisoineet kriittisen ajattelun teoriaa rationaalisuuskeskeisyydestä. Tämä kysymys nousee esiin käsillä olevan työn loppuluvuissa.

Kasvatusfilosofista Siegel mainitsee tärkeimpänä taustavaikuttajanaan Israel Schefflerin. Scheffler on yksi 1950-luvulla alkaneen analyttisen kasvatusfilosofian perustajista, jonka yli puoli vuosisataa kestänyt työ filosofian parissa jatkuu edelleen (Holma 2008, 1). Katariina Holman mukaan Schefflerin filosofiaa luonnehtii toisaalta pyrkimys löytää ratkaisuja pragmatistisen ja analyttisen kasvatusfilosofisten traditioiden välisiin jännitteisiin (mts. 3), ja toisaalta pyrkimys ratkaista niitä vaikeuksia, joita syntyy analyttisen kasvatusfilosofian kohdatessa "kasvatustodellisuuden moniulotteisuuden"

(mts. 41). Pragmatistisista vaikutteista huolimatta Scheffler ei kuitenkaan ole koskaan allekirjoittanut pragmatistismiin usein liitettyä progressivismia ja sen lapsikeskeistä pedagogiikkaa. Hänen, kuten muidenkin analyttisen tradition edustajien, huolenaiheena oli progressiivisen kasvatustilafilosofian keskittyminen opetuksen tapaan mahdollisesti sisällön kustannuksella, jolloin esimerkiksi tieteellisten tutkimustraditioiden ja -tiedon opettaminen saattaisi unohtua. (Standish 2006, 225.)

Analyttiset ja pragmatistiset vaikutteet näkyvät myös Harvey Siegelin filosofiassa. Hänen lähestymistapansa kriittisen ajattelun kysymyksiin on ”analyttinen”: hän lähtee liikkeelle määrittelemällä, minkälainen henkilö kriittinen ajattelija ideaalitapauksessa on.

Pragmatistiset vaikutteet näkyvät Siegelin epistemologiassa, erityisesti siihen sisältyvässä fallibilismissä, joka tarkoittaa ”kaiken tiedon varmuuden tunnustamista ilman skeptisiä johtopäätöksiä” (Niiniluoto 2008, 61). Pragmatistit ovat myös etsineet ei-dikotomisista tapoja hahmottaa todellisuutta. Näitä kyseenalaistettavia ja ylitettäviä dikotomioita ovat esimerkiksi arvot ja tosiasiat; henki ja aine; subjekti ja objekti; teoria ja käytäntö (Niiniluoto 2008, 61-62). Näiden taustaoletusten ymmärtäminen auttaa erityisesti arvojen ja tosiasioiden erotteluun tottunutta lukijaa Siegelin teorian tarkastelussa. Tarkastelen seuraavaksi tarkemmin eräitä kasvatustilafilosofisia trendejä ja lopuksi Siegelin sijoittumista kasvatustilafilosofiseen traditioon.

2.2 miksi tutkia kasvatuksen tavoitteita?

Kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteiden voidaan ajatella olevan niin itsestään selviä, ettei niiden perustelemisesta tarvitsisi enää keskustella. Tavoitteista keskusteleminen voidaan kokea myös liian vaikeaksi. Voidaan ajatella, että korkealentoisten tavoitteiden asettaminen kouluille on turhaa, sillä niiden toteuttaminen käytännössä on liian vaativaa. Siten tavoitteista keskusteleminen saatetaan nähdä ajanhukkana. (Noddings 2003, 75-77.) Paul Standish on pohtinut, minkä vuoksi koulutustoiminta ylipäättään tarvitsisi ”tavoitteita” - sillä eihän moni muukaan inhimillinen toiminta, esimerkiksi läheisten ihmissuhteiden ylläpito, tarvitse tavoitteita (Standish 1999, 40-41). Tavoitteiden asettaminen saattaa hänen mukaansa tehdä koulutustoiminnasta tiukan rationalistista toimintaa, jossa koulutuksen arvoa mitataan vain sillä perusteella, kuinka hyvin se toteuttaa sille asetetut tavoitteet. (Mts. 42.)

Siegelin mukaan kasvatustavoitteista keskusteleminen on kuitenkin kasvatustieteen tehtävistä tärkein (Siegel 2010, 3). Kasvatusta tarkasteltaessa on välttämätöntä hakea vastauksia kysymyksiin, minkälaisia ihmisiä lapsista tulisi kasvaa ja minkälaisia mahdollisuuksia heillä pitäisi tulevaisuudessa olla (Brighouse 2009, 35). Kasvatus- ja koulutustavoitteita voidaan tarkastella ensinnäkin lasten itsensä näkökulmasta. Harry Brighousen mukaan on olennaista pohtia sitä, kuinka pakollinen koulunkäynti voi edesauttaa tai estää lapsia viettämästä arvokasta lapsuutta. Lasten oikeudet ja oppivelvollisuus voivat nimittäin olla keskenään ristiriidassa. Lapsuusajan ajatellaan yleensä olevan itsessään arvokasta aikaa ihmisen elämässä, eikä vain välivaihe aikuisuuteen siirryttäessä. Aikuisuuden vaatimusten ei siis tulisi täysin määrätä sitä, kuinka lapsuus tulisi viettää. Toisaalta koulunkäynti on pakollista. Tämän vuoksi koulutuksen tavoitteiden oikeuttaminen on Harry Brighousen mukaan erityisen tärkeää, vaikka oppivelvollisuudelle olisikin hyviä perusteluja. Lapsuuden itseisarvon tunnustaminen voi merkitä kompromisseja koulutustavoitteiden suhteen. Esimerkiksi akateemisten taitojen saavuttamisessa voidaan tehdä kompromisseja, jos tavoitteiden (täysi) saavuttaminen tarkoittaisi, että lapsen koulupäivistä samalla tulisi kurjia. (Mts. 47-48.)

Toisaalta, koska kasvatus ja koulutus koskettavat toimintana pääosin lapsia ja nuoria, lasten vanhemmilla on usein näkemys lastensa hyvästä koulutuksesta. Kasvatuskäytäntöjen oikeutettavuutta voidaankin tarkastella joko lasten tai heidän vanhempiansa näkökulmasta. Vanhempien oikeus määrätä lastensa koulutuksesta on turvattu jo kansainvälisessä ihmisoikeuksien julistuksessa: julistuksen mukaan vanhemmilla on oikeus valita lapsilleen sopiva koulutus. Tämän oikeuden vahvan tulkinnan mukaan vanhemmilla olisi oikeus määrätä lapsen koulutuksesta kokonaan, eikä kouluissa voitaisi opettaa mitään, mitä vanhemmat eivät hyväksy opetuksen sisällöksi. Kaikkein vahvimman tulkinnan mukaan se voisi oikeuttaa koulutuksen eriyttämisen esimerkiksi etnisen tai yhteiskunnallisen taustan mukaan, jos katsottaisiin, että lapsen samaistuminen saman taustan omaaviin ikätovereihin olisi olennainen osa hänen kasvatustaan. (Brighouse 2009, 46-47.) Kasvatuksen tavoitteista käytävän keskustelun konservatiivisimpien puheenvuorojen voidaan katsoa vetoavan pitkälti juuri näihin näkökulmiin. Heikoimman tulkinnan mukaan vanhemmilla on ainoastaan moraalinen oikeus luoda läheinen suhde lapsiinsa (mts. 47).

Kasvatustavoitteita asetettaessa voidaan pohtia, kuka kasvatuksesta ja koulutuksesta hyötyy: yksilö vai yhteiskunta? (Noddings 2003, 75-76.) Tämänkaltaiset pohdinnat tuovat kasvatuksen tavoitteista käydyn keskustelun lähelle yhteiskuntafilosofisia tarkasteluja.

Kasvatusteorian suhde poliittisiin tarkasteluihin onkin usein läheinen, jopa siinä määrin, että kasvatusteoriat voidaan ymmärtää kaikkein laajimmassa merkityksessä poliittisiksi teorioiksi (Puolimatka 1996, 233). Nel Noddingsin mukaan tavoitekeskustelu kasvatustieteissä on äärimmäisen tärkeää, sillä kasvatustiede ilman reflektiivistä keskustelua koulutuksen arvoista voi toimia vain heikkona korvikkeena sille, mitä kasvatustiede parhaimmillaan voi olla. (Noddings 2003, 76.) Epäonnistuminen tässä keskustelussa voi johtaa erittäin huonoihin koulutuspoliittisiin toimiin, joista Noddings ottaa esimerkiksi Yhdysvalloissa 2000-luvulla syntyneen suuntauksen kohti opetuksen standardisoinnista ja oppimisen menestyksellisuuden mittaamista oppimistestituloksien (Noddings 2003, 78, 84). Euroopan komissio on puolestaan vuonna 1996 esittänyt, että keskustelu koulutuksen tavoitteista on turhaa, sillä koulutuksen itsestään selvä tavoite on palvella maanosan taloutta (Standish 2006, 221). Keskustelua koulutuksen tavoitteista tarvitaan, koska keskustelun kautta koulutukselle voidaan asettaa tarkemmat tavoitteet ja sisällöt. Tämän keskustelun kautta koulutukselle voidaan asettaa ne kriteerit, joiden avulla koulutusta arvioidaan. (Noddings 2003, 89.)

Minkälaista keskustelua kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteista on sitten käyty? Seuraavaksi esittelen muutaman keskeisen erottelun kasvatustieteiden näkemysten suhtautumisessa tavoitteisiin.

2.3 tavoitteet merkityksissä: analyttinen kasvatustiede

Analyttinen kasvatustiede tarkastelee ja selventää esimerkiksi sellaisia käsitteitä kuin kasvatustiede, oppiminen, luovuus, opettaminen ja indoktrinaatio (Puolimatka 1996, 56). Kasvatustavoitteita analyttisen kasvatustieteen parissa yritettiin määritellä ensinnäkin käsite-erotteluilla, esimerkiksi erottamalla toisistaan päämäärät ja tavoitteet (*aims; objectives*)², ja toisaalta pohtimalla, minkälaisia tavoitteita sisältyy kasvatustieteen käsitteeseen itseensä (Barrow 1999, 16). Analyttisen kasvatustieteen huippukautena 1960 - 1970 -luvuilla monet filosofit ajattelivat, että kasvatuskäsitteiden sisällöllinen analyysi ja käsitteiden sisältämien taustaoletusten paljastamisen auttaisi selventämään ja jopa asettamaan kasvatustieteen tavoitteita³.

²Opetuksen ja koulutuksen suunnittelussa tavoitteiden asettamisella ja niiden luokittelulla pää – ja osatavoitteisiin on aito *käytännöllinen* funktio, joten tässä mielessä vastaavanlaiset käsitteelliset erottelet eivät ole turhia.

³Tämä ajatus ei nykyäänkään ole täysin vieras, vaan silloin tällöin kasvatustieteen normatiivisia tavoitteita yritetään oikeuttaa väittämällä kasvatuskäsitteiden implikoivan tiettyjä käytäntöjä. Esimerkiksi John

Erään näkemyksen mukaan kasvatuksen käsite on itsessään normatiivinen käsite: siihen sisältyy ajatus siitä, miten asioiden pitäisi olla. Kasvatuksen tausta-ajatuksena siten olisi, että ”jotakin arvokasta on tarkoituksellisesti välitetty moraalisesti hyväksyttävällä tavalla”. (Puolimatka 1996, 109.) Kasvatusprosessiin sisältyisi tämän määritelmän mukaan kolme tunnuspiirrettä: jonkin arvokkaan välittäminen, tiedon ja ymmärryksen välittäminen, ja kolmanneksi kasvatuksen on tapahduttava sellaisella menetelmällä, joka sallii kasvatettavan omaehtoisen ja tiedostavan toiminnan (Puolimatka 1996, 110). Tämän tyyppinen kasvatuksen yleinen määritelmä ei kuitenkaan vielä kerro esimerkiksi, *kenen* näkökulmasta kasvatuksen sisällöt ovat arvokkaita, millä perusteella menetelmät ovat moraalisesti hyväksyttäviä tai mitä tarkoittaa omaehtoinen ja tiedostava toiminta. Varhaista analyttistä kasvatusfilosofiaa syytettiin juuri käytännöllisen relevanssin puutteesta ja etusijan antamisesta traditionaalisille arvoille sekä tietyille vahvoille diskursseille (Oancea 2012, 71). Nykyään analyttisestä kasvatusfilosofiasta vaikutteita ottavat filosofit korostavatkin, että käsitteiden ja ilmaisujen selventämisen tarkoituksena ei ole kasvatusfilosofisten ongelmien sisällöllinen ratkaisu. (Puolimatka 1996, 57.)

Kasvatustoimintaan liittyvät käsitteet, kuten kasvatusta, opetus ja oppiminen, ovat tiukasti yhteen kietoutuneita, eikä niiden selkeä erottaminen toisistaan ei ole mahdollista. Yhden käsitteen määrittely vaatii kannanottoa muihin ja pitenevässä jatkumossa jälleen toisiin käsitteisiin. Kasvatuskäsitteiden merkitysten etsintää uhkaakin analyysin paradoksi: joko käsitteen merkitys on ollut selvää alusta lähtien, jolloin analyysi on ollut turhaa, tai käsitteiden sisältöä toisilla käsitteillä analysoitaessa tulokseksi saadaan itsestäänselvyys tai tautologioita, jolloin analyysillä ei ole juurikaan merkitystä. Analyysin paradoksi vältetään, kun käsitteiden tarkastelu ymmärretään käsitteiden eksplikaationa, jossa ”ei ole kysymys jo olemassa olevan käsitteen identifioimisesta tai kuvaamisesta vaan sen täsmäntämisestä, epäselvän käsitteen korvaamisesta täsmällisemmällä käsitteellä” (Lammenranta 2006[1993], 76). Tällöin useista käsitteen eri käyttötavoista voidaan poimia ne, jotka ovat käyttöyhteydessään parhaiten perusteltuja. Tämä onkin näkemys, johon analyttisesti orientoituneet kasvatusfilosofit vetoavat nykyään.

Robin Barrow huomauttaa, että päättelyn säännöt ja maailmassa vallitsevat tosiseikat eivät

Haldanen mukaan oppiminen edellyttää opettamista, minkä vuoksi opiskelija väistämättä oppii ymmärtämään, arvostamaan ja käyttäytymään opettajansa tavoin. Tämän vuoksi Haldane esittää selkeän kommunitaristisesta kasvatusnäkökulmasta, että koulutus tarkoittaa tiettyjen perinteisten tietojen, arvojen, asenteiden ja tunteiden siirtämistä. (Arthur 2012, 14.)

ole mielipiteitä. Hänen mukaansa kasvatuskäsitteiden ja -tavoitteiden erilaisia määritelmiä voidaan verrata tarkastelemalla niiden selkeyttä, kattavuutta, sisäistä koherenssia sekä yhteensopivuutta muiden ideoiden kanssa. Määritelmiä rajoittavat logiikan lait ja fysikaaliset faktat – ja tämä näkemys voidaan hylätä vain, jos samalla hylätään rationaalisen päättelyn ja perustelemisen mahdollisuus ja kielletään tosiseikkojen meistä riippumaton luonne. Tähän ei Barrowin mielestä ole kuitenkaan mitään syytä vaan päinvastoin se olisi vastoin arkikokemustamme. (Barrow 1999, 19.)

Barrowin mukaan kasvatusideaalien määrittely on aloitettava luonnehtimalla henkilö, joka täydellisimmin täyttäisi hyvin kasvatetun henkilön kriteerit: ”[...]when we attempt to articulate what we understand by an educated person [...] or by any other complex and abstract concept, we are necessarily trying (however imperfectly) to articulate an idea of the perfectly educated person[...]” (Barrow 1999, 15). Hänen mukaansa kasvatuksen tavoitteista keskusteleminen vaatii taustakseen näkemyksen siitä, mitä tarkoittaa ’olla kasvatettu’ (mts. 16). Mikäli kasvatuksen ja koulutuksen sisällöstä keskusteleminen nähdään ongelmattomana tai turhana, ulkoiset intressit alkavat Barrow'n mukaan dominoida kasvatuskäytäntöjä. Tällöin on vaikea erottaa kasvatusta ja koulutusta sosialisatiosta tai indoktrinaatiosta. Lisäksi on vaikea löytää perusteluja sille, miksi koulutuksen tavoitteena pitäisi pikemminkin olla poliittisesti korrektien, toisista huolehtivien tai ekologisesti tietoisien yksilöiden kehittäminen kuin esimerkiksi opiskelijoiden valmistaminen tiettyihin ammatteihin. (Mts.17.) Koulutuksen tavoitteiden tarkastelu ei tarkoita sitä, että paljastettaisiin koulutuksen ja siihen liittyvien käsitteiden lopullinen merkitys. Kysymys kasvatuskäsitteiden ”totuudesta” on Barrow'n mukaan harhaanjohtava. Samoin hänen mukaansa on turhaa olettaa, että nämä tavoitteet olisivat joskus mahdollista täydellisesti saavuttaa. Koulutustavoitteiden hahmottaminen ideaaleina antaa ne kriteerit, joiden avulla nykyisiä koulutuskäytäntöjä voidaan suunnata ja arvioida. (Mts.20-21.)

Noddingsin mukaan on kuitenkin muistettava, että vaikka kasvatuskäsitteiden selventäminen on tärkeää, käsitteiden analyysi ei välttämättä tavoita aktuaalisten opiskelijoiden ja opettajien aktuaalisia tarpeita koulun kontekstissa (Noddings 1995, 56). Lisäksi huolimatta siitä, että analyysin tarkoitus on olla neutraalia, hänen mielestään jo kasvatuskäsitteiden tietynlaiseen analyysiin sisältyy olettamuksia siitä, minkälaisia asioita käsitteisiin olisi hyvä sisältyä sekä kannanottoja vallitsevaan koulutuspoliittiseen ilmastoon. (Noddings 1995, 45-46.) Normatiivisessa kasvatustilfilosofiassa esitetään

kasvatukselle normatiivisia periaatteita, arvoja ja päämääriä sekä suosituksia tiettyjen valmiuksien kehittämisestä ja menetelmien käytöstä (Puolimatka 1996, 24-25).

Seuraavaksi tarkastelen eräitä normatiivisiin näkemyksiin sisältyviä erotteluja ja lopuksi Siegelin sijoittumista kasvatustilafilosofiseen traditioon.

2.4 sosiaalistava, sivistävä ja kehittävä koulutus

Paul Standishin mukaan kasvatustilafilosofiset suuntaukset voidaan luokitella sen perusteella, kuinka ne pyrkivät määrittelemään koulutuksen päämäärät. Hän erottaa toisistaan traditionaalisen, rationalistisen ja progressiivisen (lapsikeskeisen) kasvatustilafilosofian. Eri suuntaukset perustelevat koulutuksen päämääriä kolmella eri tavoin: ensinnäkin yhteiskunnan tarpeilla, toiseksi tiedon ja ymmärryksen siirtämisen ja kehittämisen itseisarvoisuudella sekä kolmanneksi opiskelijoiden kehittämisellä. Kolmas perustelujen ”alue” jakaantuu vielä kahteen osa-alueeseen: päämääränä voi olla joko opiskelijoiden sisäisten (syntynnäisten) taipumusten kultivointi tai autenttinen itsensä luominen. (Standish 1999, 35.)

Standishin mukaan sekä progressiiviset että rationalistiset tai yleissivistystä korostavat (englanniksi *liberal education*)⁴ näkemykset voidaan erottaa ensinnäkin sellaisista kasvatustilafilosofisista ja koulutusnäkemyksistä, joita hän kutsuu *traditionaaliksi*. Traditionaaliset kasvatustilafilosofiset painottavat perusteluista ensimmäistä: koulutuksen on palveltava yhteiskunnan tarpeita. Traditionaaliset näkemykset korostavat koulutuksen tietoja ja taitoja siirtävää luonnetta, sekä paluuta autoritaariseen ja didaktiseen pedagogiikkaan. Traditionaalisten koulutusnäkemyksien kannattajat kaipaavat perinteisten koulutustapojen ja -metodien paluuta, vaikka he voivat samaan aikaan puhua myös sellaisten uusien opetettavien aineiden kuin yrittäjyyden ja bisneskoulutuksen puolesta, ajatuksenaan että näiden aiheiden opiskelu vahvistaisi teollista kilpailukykyä. (Standish 1999, 36.)

⁴Englanninkielinen termi *liberal education* vaatii tässä yhteydessä selventämistä. ”Liberaalilla koulutuksella” on englanninkielisessä keskustelussa kaksi erillistä, tosin jossain määrin myös päällekkäistä merkitystä: ilmaisulla voidaan viitata hieman vanhahtavasti keskiajan yliopistossa opetettuihin ”vapaisiin taiteisiin” (*liberal arts*) eli niihin tietoihin ja taitoihin, joiden opiskelun nähtiin sekä olevan arvokasta itsessään että muodostavan pohjan tuleville opinnoille. Tässä mielessä ”liberal education” tarkoittaa *yleistä* koulutusta: pohja- tai peruskoulutusta. (Mulcahy 2012, 3.) Toisaalta sillä voidaan viitata liberaalin poliittisen tradition pohjalta muotoutuneeseen kasvatustilafilosofiaan, jolloin se jakaa liberaalien yhteiskuntafilosofisten näkemysten kanssa samat taustaoletukset esimerkiksi yksilön autonomian tärkeydestä (Callan&White 2003, 96-97). Standish käyttää termiä sen ensimmäisessä, yleissivistystä korostavassa merkityksessä (Standish 1999, 49: viite 1). Olen kääntänyt termin tässä yleissivistystä korostavaksi tai *rationalistiseksi* koulutusnäkemykseksi, sillä se painottaa yleissivistystä (Standish 1999, 35) ja yksilön rationaalisen autonomian kehittymistä (mts. 37).

Standishin mukaan rationalistisia ja progressiiviset kasvatustilosophiset suuntaukset jakavat näkemyksen koulutuksesta ensisijaisesti ei-instrumentaalisenä toimintana. Kumpikin suuntaus on omalla tavallaan kiinnostunut oppijan ”vapautumisesta” ja on siinä mielessä ”liberaali”. Määritelmät ovat siten liukuvia ja kasvatustilosophien luokitteluun vaikuttavat kulttuurierot myös (angloamerikkalaisen) kasvatustilosophisen tradition sisällä. Esimerkiksi John Dewey määritteli Yhdysvalloissa ’liberaaliksi’ kasvatustilosophiksi, kun puolestaan Britanniassa hänet nähdään nimenomaan sellaisen progressivistisen pedagogiikan edustajana, johon monet rationalistista ja yleissivistävää kasvatusta kannattaneet kasvatustilosophit suhtautuivat epäillen⁵. (Standish 1999, 35.)

Progressiiviset kasvatustilosophit ovat kiinnostuneet pääasiassa Standishin erottelemista aihealueista kolmannelle eli oppijoiden omasta kehityksestä. Rationalistisia kasvatustilosophia puolestaan yhdistää kiinnostus aihealueista toiseen, tiedon ja ymmärryksen siirtoon. (Standish 1999, 35.) Perinteisten tiedonalojen opiskelun painottaminen on harhaanjohtavasti antanut rationalistisille ja yleissivistyksellisille suuntauksille usein ’traditionaalisuuden’ leiman. Opetusmenetelmien sijaan yleissivistävä kasvatustilosophia painottaa koulutuksen sisältöä, mistä on syntynyt suurin kiista sen ja lapsikeskeisyyttä painottavien näkemysten välillä. Yleissivistystä korostavat kasvatustilosophit ovat väittäneet progressivistien suosivan opetusmenetelmiä sisällön kustannuksella. (Mts. 36.)

Yleissivistystä ja rationaalisuuden kehittämistä korostavat näkemykset tähtäävät yhteisen tietoperinteen ja ymmärrysten tapojen siirtämiseen tuleville sukupolville. Tämä perustelu ei välttämättä ole ristiriidassa opiskelijan taipumusten ja autenttisuuden kehittymisen kanssa vaan päinvastoin voidaan ajatella, että yhteisen tietoperinteen opiskelu edesauttaa oppijan vapautta ja kehitystä. Ei nimittäin ole todennäköistä, että kaikki erilaiset tietoperinteet voitaisiin oppia oppijälähtöisesti, kuten äärimmäisen lapsikeskeisissä kasvatustilosophyksissä saatetaan olettaa. Puutteellinen tietopohja voi puolestaan rajoittaa oppijan vapautta rajoittamalla hänen kykyään käyttää käytännöllistä järkeään. (Standish 1999, 36.)

Standishin mukaan rationalistiset koulutustilosophukset ovat läpikäyneet paradigmanvaihdon totuuden tavoittelusta hyvään päättelyyn. Yleissivistävän opetuksen

⁵Määritelmien liukuvuudesta kertoo myös se, että esimerkiksi Callan ja White sanovat Deweyn kasvatustilosophian sisältävän vahvoja kommunitaristisia piirteitä, joiden he sanovat juontuvan Deweyn varhaisesta kiinnostuksesta Hegelin filosofiaa kohtaan (Callan&White 2003, 104).

tavoitteena ei nykyään kertoa opiskelijalle ”totuuksia” vaan esitellä opiskelijalle eri tiedon traditioihin sisältyviä päättelyn ja järjen käytön muotoja. Nykyään yleissivistävän koulutuksen tarkoituksena on opettaa opiskelija käyttämään järkeään näillä erilaisilla tiedonaloilla. Näin opiskelija oppii oletuksen mukaan myös käyttämään käytännöllistä järkeään eli hän kehittyy *rationaalisen autonomiaan* vaadittavissa tiedoissa ja taidoissa. (Standish 1999, 36-37.)

Standishin mukaan rationaalisen autonomian korostamisesta on kasvatuksen, koulutuksen ja niitä koskevien filosofisten tarkastelujen parissa tullut sisäänrakennettu, hiljainen oletus (Standish 1999, 39). Rationaalista autonomiaa koskevat perustelut ovat kuitenkin hänen mukaansa jossain määrin itseensä vetoavia ja kehämäisiä. Rationaalisen autonomian tärkeyttä voidaan esimerkiksi perustella sillä, että ihminen on pohjimmiltaan rationaalinen olento. (Mts. 38). Tämä näkökulma on Standishin mukaan kuitenkin kyseenalaistettu jo rationalistisen diskurssin itsensä sisällä. Tähän on useampi syy. Ensinnäkin rationaalisuuden korostaminen näyttää Standishin mukaan vaativan tuekseen käsityksen siitä, mitä tarkoittaa hyvä elämä, ja ehdotukset hyvän elämän sisällöksi vaihtelevat. Hyvästä elämästä keskusteleminen tekee keskustelusta myös vähemmän rationaalisuuteen keskittyvää, kun sijaa saavat muut hyvän elämän attribuutit, kuten mielihyvä tai ihmetys luonnonilmiöiden äärellä. (Mts. 38-39.) Toiseksi käsitykset rationaalisuuteen liittyvästä autonomiasta vaihtelevat. Perinteisesti yksilön autonomian on ajateltu olevan itseisarvoinen päämäärä, jonka tarkoituksena on mahdollisuuksien moninaisuuden ja valinnanvapauden säilyttäminen. Tästä näkemyksestä poiketen autonomia voidaan nähdä myös *keinona*. Tällöin henkilön voidaan ajatella autonomisesti ja rationaalisesti valitsemalla rajoittavan omia valintojaan – myös luopumalla autonomiastaan. Lisäksi on huomioitava, että kaikissa kulttuureissa autonomiaa ei arvosteta samalla tavoin kuin länsimaisessa kulttuurissa. Siten se ei Standishin mukaan itsestään selvästi ole universaali arvo. (Mts.38)

D.G. Mulcahyn mukaan yleissivistävä ja rationalistinen koulutustraditio on läpikäymässä uutta paradigmanvaihdosta, jonka siivellä esimerkiksi kokemuksellisuus ja tekemällä oppiminen tekevät tuloaan myös ”yleissivistävään” koulutusperinteeseen, vaikka ne eivät aikaisemmin tähän traditioon ole kuuluneet. Eräiden näkemysten mukaan sellaisia keskeisiä arvoja kuin autonomiaa tai yhteisöllisyyttä ei voida opiskella ainoastaan teoriassa vaan kokemalla itse, mitä ne merkitsevät. Siten esimerkiksi kansalaisuutta ja demokraattista toimintaa voitaisiin opiskella osallistumalla yhteisölliseen toimintaan.

Mulcahy itse hahmottaa (yleissivistävän) koulutuksen valmistautumisena elämää varten (*liberal education as a preparation for life*), jonka mukainen teoreettiset ja käytännölliset valmiudet opiskelijoille tarjoava koulutus antaisi opiskelijoille paremmat mahdollisuudet muodostaa ja tavoitella omaa näkemystään hyvästä elämästä. (Mulcahy 2012, 6-8.) Hyvän elämän kysymykset ovat tulleet mukaan kasvatustilafilosofiseen keskusteluun osin tradition oman kehityksen kautta (ks. myös Callan&White 2003), osin yhteiskuntafilosofisen keskustelun myötä. Tarkastelen tätä jälkimmäistä keskustelua seuraavaksi lähemmin.

2.5 yksilön hyvä, yhteisö ja kriittinen ajattelu

Kasvatus ja koulutus ovat keskeisiä, nyky-yhteiskunnassa myös institutionaalisia, osia inhimillistä toimintaa ja yhteiskuntaa, minkä vuoksi kasvatukseen liittyviä käsitteitä on melkein mahdotonta tarkastella ilman viittauksia poliittisiin tai etiikan teorioihin (Puolimatka 1996, 233). Eamonn Callanin ja John Whiten mukaan kasvatustilafilosofia on tyypillisesti tutkinut vapaan yhteiskunnan kehittymisen ehtoja. Heidän mukaansa kasvatustilafilosofia on traditionaalisin määrin 'kriittinen', että se ei kovin helposti taivu autoritääristen poliittisten pyrkimysten käsikassaraksi. Kriittisenä traditionaalisena kasvatustilafilosofia on kuitenkin kääntynyt tutkimaan myös omia taustaoletuksiaan. Lisäksi liberalistisen poliittisen filosofian kritiikkiin on erottamattomasti liittynyt myös kasvatustilafilosofisia tarkasteluja. (Callan&White 2003, 95.) Tämän työn kannalta olennaista on, millä tavoin erilaiset kasvatustilafilosofiset suuntaukset suhtautuvat kriittiseen ajatteluun koulutuksen päämääränä.

Liberalistisen tai liberaalin poliittisen filosofian keskeisin arvo on yksilön vapaus päättää omasta elämästään. Tämän näkemyksen mukaan jokaisella normaaleilla kognitiivisilla kyvyillä varustetulla täysi-ikäisellä henkilöllä on oikeus henkilökohtaiseen autonomiaan. Liberaalit näkemykset eroavat toisistaan esimerkiksi sillä perusteella, painottavatko ne "positiivista" vai "negatiivista" yksilön vapautta. Vapauskäsityksistä ensimmäinen on lähempänä *henkilökohtaisen autonomian* ideaa. Jälkimmäistä näkemystä, eli vapautta rajoituksista, korostavia suuntauksia on usein kutsuttu *libertaristisiksi*. (Callan&White 2003, 96.) Libertaristit hahmottavat yksilön "oman onnensa seppänä", jonka keskeisin oikeus on omistusoikeus (Gylling 2002, 438). Usein liberaalit yhteiskuntafilosofit kuitenkin näkevät negatiivisen yksilön vapauden vain autonomian välttämättömänä ehtona. Tämän näkemyksen mukaan yhteiskunnan tulisi positiivisilla toimilla turvata kaikille

yksilöille joillakin tavoin yhtäläiset mahdollisuudet toteuttaa vapauttaan, varallisuudesta tai yhteiskunnallisesta taustasta riippumatta. (Callan&White 2003, 96; Gylling 2002, 438, 465-466.)

Eroavaisuuksista huolimatta liberaalit yhteiskuntafilosofiset näkemykset pohjaavat kaikki ajatukseen, jonka mukaan valtion tehtävä ei ole määritellä sitä mikä on yksilölle hyväksi. Valtion ei tule etukäteen määritellä yksilöiden hyviä tai tavoiteltavia päämääriä eikä mitään ”yhteistä hyvää” vaan valtion tulee olla yksilöllisten hyvien suhteen neutraali. Sen tarkoituksena on tarjota vain toimintakehys, joka mahdollistaa yksilön vapauden valita omat elämänpäämääränsä ja toteuttaa omaa käsitystään hyvästä. Nämä puitteet ovat yksilön vapauden ja oikeuksien turvaaminen sekä oikeudenmukaisuus. Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että liberalistinen yhteiskunta asettaa oikeudenmukaisuuden ”hyvän” edelle. (Arthur 2012, 11-12; Gylling 2002, 441.)

Kuten poliittisen liberalismiin, myös liberaalin kasvatustilafilosofian keskeinen ihanne on yksilön autonomia - jota eri suuntauksat painottavat hieman eri tavoin (Callan&White 2003, 97). Jotta yksilön autonomian ihanteen pohjalta voidaan muodostaa kasvatustavoitteita, on tarkasteltava, mitä autonomia vaatii. Yksilön autonomiset valinnat vaativat pohjakeseen ainakin tietoa valinnanmahdollisuuksista. Koulutus ei voi tarjota yksilölle näitä toimintavaihtoehtoja mutta se voi tarjota tietoa mahdollisista vaihtoehtoista. Tästä syntyy yhtymäkohta edellisessä luvussa käsitellyn rationalistisen kasvatustilafilosofisen tradition ja ’poliittisen’ liberaalin kasvatustilafilosofian välille (joista kumpaankin voidaan englanniksi viitata nimityksellä *liberal education*): hyvä, koulutuksen tarjoama tietopohja on tärkeää yksilön autonomialle⁶. (Callan&White 2003, 97-98.)

Yksilön autonomia keskeisenä poliittisena ja kasvatustilafilafialina voidaan kuitenkin kyseenalaistaa. Ideaalin neutraalisuus voidaan ensinnäkin asettaa kyseenalaiseksi: eikö lasten ohjaaminen autonomiseksi juuri ohjaa lapsia tiettyyn käsitykseen hyvästä, nimittäin sellaiseen, jossa yksilön autonomia nähdään arvokkaana? Autonomia hyvän elämän ehtona ei myöskään ole itsestäänselvyys: hyvää elämää voidaan elää myös vähemmän vapaassa, esimerkiksi traditionaalisessa yhteiskunnassa. Kaikki eivät arvosta autonomista elämää, vaan valitsevat vähemmän vapaan elämän. Jos autonomia ja yksilön hyvinvointi tai

⁶Callanin ja Whiten mukaan rationalistisen kasvatustilafilafialin näkökulma opiskelijoihin on tosin usein ollut paternalistinen: opiskelijoita on ohjattu uskomaan kasvattajien ja kasvatustilafilafialin omaan käsitykseen yleissivistävän koulutuksen itseisarvoisuudesta ja hyvydestä sen sijaan, että he saisivat tarkastella ja asettaa näitä tavoitteita itse (Callan&White 2003, 97).

kukoistus voidaan erottaa toisistaan, mikä oikeuttaa autonomian keskeisenä kasvatuksellisenä ihanteena? Kasvatusfilosofiassa nämä kysymykset nousevat esiin esimerkiksi silloin, kun koulutuksen päämääriä on suunniteltava sellaisessa monikulttuurisessa yhteiskunnassa, jossa kaikki yhteisöt eivät arvosta henkilökohtaista autonomiaa samassa määrin kuin liberaalit. (Callan&White 2003, 100.)

Liberaaleja yhteiskuntafilosofisia näkemyksiä kritisoineita filosofejia on kutsuttu yhteisnimityksellä kommunitaristeiksi. Nimikkeellä viitataan hyvin heterogeeniseen joukkoon filosofejia, joita kuitenkin yhdistää kaksi keskeistä piirrettä. Ensinnäkin kommunitaristit kritisoivat liberalistista, individualistista ihmiskäsitystä. Kommunitaristien mukaan liberalistinen ihmiskuva ei ota riittävästi huomioon ihmisten moraalista ja sosiaalista luonnetta. Liberalistien ihmiskuva atomistisesta, rationaalisesta valitsijasta on epärealistinen ja väärä – ja lisäksi tällä virheellisellä ihmiskuvalla on moraalisesti huonoja seurauksia. Toiseksi kommunitaristeja yhdistää ajatus siitä, että yhteisön, pikemmin kuin yksilön tai valtion, tulisi olla moraalisten arvojen lähde. Kommunitaristeille yhteisö on olemassa ennen yksilöä, sillä yksilö ei voi vapaasti valita, minkälaiseen yhteisöön hän syntyy. (Arthur 2012, 11-12.) Kommunitaristit voidaan jakaa kahteen erilaiseen suuntaukseen sen mukaan, suuntautuvatko ne yhteisön arvoja hakiessaan menneisyyteen vai tulevaisuuteen. Edellisillä on taipumus palata ”vanhoihin hyviin aikoihin” ja palauttaa perinteinen näkemys yhteisestä hyvästä, jälkimmäiset taas hakevat uusia tapoja integroida erilaisia elämäntyyplejä, ei rajoittaa niitä. (Stuhr 2008, 115.)

Kaikilla kommunitaristisilla näkemyksillä on Arthurin mukaan suuntauksesta riippumatta vaikutuksia koulutusteoriaan, -politiikkaan ja käytäntöön. Yhteisön ensisijaisuus tulisi kommunitarististen kasvatusfilosofien mukaan ottaa paremmin huomioon kasvatuksen ja koulutuksen teoriassa ja käytännössä. Kommunitaristiselta pohjalta toteutettu koulutus voisi heidän mukaansa auttaa ratkaisemaan yksilön ja yhteisön välisiä jännitteitä erityisesti opettamalla osallistumaan demokraattisesti omassa paikallisyhteisössä. (Arthur 2012, 14.) Käytännössä kommunitaristinen kasvatus voisi tarkoittaa erityisesti tiettyjen kansalaishyveiden opettamista ja näihin sopivien luonteenpiirteiden kehittämistä. Esimerkiksi Amitai Etzionin mukaan koulun tulisi vahvistaa perheessä opittuja arvoja, sekä opettaa näitä arvoja niille lapsille, joiden vanhemmat ovat laiminlyöneet lastensa luonnekasvatuksen. Monet kommunitaristit puolestaan näkevät koulun ensisijaisena tehtävänä demokraattisten arvojen - tasa-arvon ja demokraattisten ihanteiden - vahvistamisen muun muassa vastustamalla sellaisia ilmiöitä kuin rasismia, seksismiä ja

homofobiaa. Demokratian ja egalitarismin kannattaminen tuo nämä näkemykset lähelle John Deweyn kasvatustilfilosofiaa ja pedagogiikkaa⁷. (Arthur 2012, 15.)

Kriittisen ajattelun opettamisen kannalta on olennaista huomata, että Arthurin mukaan, vaikka kommunitaristisesti suuntautuneet kasvatustilfilosofit kannattavat reflektiivisen oppimisen ihannetta ja kannustavat oppilaita osallistumaan ”yhteisen hyvän” määrittelymiseen ja tulkitsemaan sitä omalla tavallaan, monet kuitenkin säilyttävät hyvin varauksellisen asenteen arvojen selkeyttämiseen tähtääviin pedagogisiin toimiin (Arthur 2012, 16-17). Kommunitaristisesta näkökulmasta tämä mahdollisesti johtaa juuri siihen arvojen ja sosiaalisen maailman fragmentoitumiseen, johon kommunitaristit hakevat ratkaisua. Arvojen selkeyttämisen sijaan kommunitaristit ehdottavat kunkin yhteisön perinteisiin pohjautuvien hyveiden ja arvojen opettamista (Arthur 2012, 16). Kriittinen ajattelu kasvatustilideaalina sopii puolestaan luontevasti yhteen liberaalien poliittisten näkemysten kanssa, sillä se näyttää tukevan yksilön kriittisen autonomian kehitystä. Yksilön kriittinen autonomia puolestaan on tärkeää poliittisen järjestelmän toimivuuden ja yksilöiden hyvinvoinnin kannalta liberaaleissa, demokraattisissa yhteiskunnissa. (Steutel&Spiecker 1999, 67-68.)

Liberaalien näkemysten keskuudesta löytyy myös sävyeroja. Keskeinen yksilön autonomiaan liittyvä kysymys on, miksi juuri henkilökohtainen vapaus on tärkeää. Eräiden liberaalien näkemysten mukaan vapaus on arvokasta itsessään, toisten näkemysten mukaan taas vapaus on arvokasta niin kauan kuin se edesauttaa muita hyviä. Jälkimmäisiä näkemyksiä on tavattu kutsua ”perfektionistisiksi”. Perfektionistien mukaan inhimillinen kukoistus on tärkein arvo, johon myös henkilökohtainen vapaus suhteutuu. Yhteistä liberaaleille suuntauksille kuitenkin on, etteivät ne usko yhden tyyppisen ”hyvän elämän” sopivan jokaiselle. (Sebo 2008, 461.) Kriittisen reflektion mahdollisuudet näyttävät kuitenkin rajautuvan silloin, kun yksilön identiteetti nähdään voimakkaasti yhteisön muokkaamana ja yksilön autonomia kulttuurisena tai välineellisenä ideaalina. Christopher Winchin (2006) mukaan kasvatustilfilosofiassa yksilön vapaus on väistämättä ymmärrettävä perfektionistisesti, mikä voi merkitä rajoituksia koulutuksella edistettävän autonomian laadulle ja kriittiselle ajattelulle itselleen. Käsittelen näitä teemoja luvussa 4.3.

⁷Ks. myös Callan&White 2003, 104.

2.6 kasvatuksen tavoitteena kriittinen toimija

Kriittisen ajattelun idea ilmaantui vauhdilla kouluopetukseen ja opetussuunnitelmiin 1980-luvun Yhdysvalloissa. Tämä oli osin seurausta 1970 - 1980-luvuilla heränneestä pedagogisesta vastareaktiosta: perinteisten opetusmenetelmien nähtiin tuottavan siinä määrin passiivisia oppijoita, etteivät edes aikuiset opiskelijat pystyneet arvioimaan argumentteja ja niiden pohjaksi esitetyn todistusaineiston luotettavuutta. (Bailin 1998, 204; Siegel 1988, ix.) Kriittisen ajattelun opettaminen nähtiin keskeisenä ratkaisuna näihin ongelmiin. Esimerkiksi Matthew Lippmanin didaktiset menetelmät ja ”Filosofiaa lapsille” -ohjelma sai alkusysäyksensä juuri näistä huomioista. (Hare 1999, 86.)

Koulutuksellisenä ideaalina kriittinen ajattelu on toki huomattavasti muutamaa vuosikymmentä vanhempi. Kriittisen ajattelun historia on yhtä pitkä kuin filosofiankin. (Hare 1999, 86-87.) Yksittäisistä filosofiasta itsenäisen ja kriittisen ajattelun vaatimus yhdistettynä yksilön (moraalisen) autonomian ideaaliin, sekä tämän ideaalin keskeisyys lasten kasvatuksessa, liitetään erityisesti Immanuel Kantiin (Juuso 2007, 35-36).

Kasvatuksesta ja koulutuksesta puhuessaan filosofit ovat kuitenkin kautta historian korostaneet opiskelijoiden ajattelun taitojen ja itsenäisen ajattelun kehittämistä.

Kasvatusfilosofian erotuttua omaksi filosofian haarakseen 1900-luvulla kriittisen ajattelun ideaali on ollut tärkeimpien tavoitteiden joukossa alusta lähtien. (Hare 1999, 86-87.)

Kriittisen ajattelun teoria muodostaa osin oman lukunsa kasvatusfilosofian traditiossa, sillä se on suurelta osin syntyisin loogikkojen kasvatusfilosofiaa kohtaan tuntemasta kiinnostuksesta (ks. Siegel 1988, 1-2). Kriittinen ajattelu samaistetaan filosofien piirissä usein epämuodolliseen logiikkaan. Esimerkiksi *Oxford Companion to Philosophy* -hakuteoksessa (Honderich 2005[1995]), hakusana 'critical thinking' johdetaan hakusanaan 'informal logic'. (Ks. myös Grennan 1997, 26-27.) Kriittisen ajattelun liikkeellä ja -teorialla on juurensa syvällä niin kutsutussa epämuodollisen logiikan liikkeessä. Liike syntyi tarpeesta kehittää sellaisia loogisia menetelmiä, jotka olisivat perinteistä, formaalia logiikkaa lähempänä ihmisen jokapäiväistä kokemusta ja elämää (McPeck, 1990, 3). Näin ollen nämä menetelmät auttaisivat paremmin ratkomaan arkipäiväisiä ongelmia (Siegel 1988, 1). Kriittisen ajattelun teoriassa korostuvatkin argumentaatioteoriaan, logiikkaan ja epistemologiaan liittyvät kysymykset. Harvey Siegelin tausta epistemologina todennäköisesti selittää pitkälti hänen viehtymyksensä tieto-opillisiin perusteluihin. Samalla teorian piirissä otetaan kantaa laajaan joukkoon kasvatukseen liittyviä kysymyksiä

ja tämän myötä yksilön hyvää kokeviin ja yhteiskunnallisiin tarkasteluihin.

Siegelin mukaan kriittisen ajattelun liikettä ei tulisi keskustelussa sekoittaa (suoraan) epämuodollisen logiikan liikkeeseen, sillä tämä on omiaan vain aiheuttamaan väärinymmärryksiä erilaisten lähtökohtien ja tavoitteiden vuoksi (Siegel 2008, 175)⁸. Hänen yksi päätavoitteensa on lähentää kasvatustilastatistiaa ja epämuodollisen logiikan liikettä toisiinsa (Siegel 1988, 4). Hänen mielestään kriittinen ajattelu tulee ensinnäkin ymmärtää laueammin kuin se on epämuodollisen logiikan piirissä ymmärretty, jotta se voisi toimia kasvatustatistisena ideaalina (Siegel 1988, 2). Kriittistä ajattelua ei Siegelin mukaan tule samaistaa pelkästään ”loogiseen” tai johdonmukaiseen ajatteluun ja hyvään argumentointiin (Siegel 1988, 2), vaikka nämä ovatkin keskeisellä sijalla myös hänen teoriassaan. Siegelin mukaan kriittinen ajattelu on yhdistelmä järkiperustelujen arvioinnin taitoja ja kriittisiä dispositioita tai luonteenpiirteitä. (Bailin&Siegel 2003, 181-182.)

Siegelin ja Sharon Bailinin mukaan kriittinen ajattelu on ymmärrettävä ensisijaisesti normatiivisena konseptina, erotuksena esimerkiksi kuvailevasta (psykologisesta) kriittisen ajattelun määritelmästä. Kriittisen ajattelun *normatiivisuus* on asia, joista useimmat kriittisen ajattelun teoretikot ovat samaa mieltä: kriittisessä ajattelussa on kyse *hyvästä* ajattelusta. Siegelin mukaan kriittinen ajattelu on ensisijaisesti episteminen käsite: se koskee järkiperustelujen arviointia ja oikeuttamisen kriteerejä. Kriittisen ajattelijan on Siegelin mukaan hallittava ne epistemiset kriteerit, joiden mukaisesti järkiperusteluja arvioidaan. Kun kriittinen ajattelu hahmotetaan epistemenä käsitteenä, tuottavat erilaiset epistemologiset näkökulmat erilaisia kriittisen ajattelun määritelmiä. Kriittisen ajattelun ”yleistettävyydestä” käyty kiista liittyykin juuri näihin näkökulmaeroihin. Jos kaikkia tiedon- ja tieteenaloja voidaan tarkastella saman epistemologian puitteissa, myös kriittinen ajattelu näyttää taitona, jota voidaan soveltaa monella tieteenalalla. Jos eri tieteenalat taas perustuvat erilaisiin epistemologioihin (tai rationaalisuuksiin), myös kriittinen ajattelu vaikuttaa aihesidonmaiselta. Siten mitään yleistä ”kriittisen ajattelun taitoa” ei voisi olla olemassa. Tämä epistemologinen kiista on Bailinin ja Siegelin mukaan jakanut kriittisen ajattelun teoretikkoja enemmän kuin mikään muu näkökulmaero. (Bailin&Siegel 2003, 181-182.)

Siegelin mukaan kriittinen ajattelu tarvitseekin ”epistemologisen ankkurin”: sellaisen

⁸Hän mainitsee epämuodollisen logiikan keskushahmoina erityisesti Toulminin, Rescherin, Scrivenin, Johnsonin ja Blairin, mutta kriittisen ajattelu teoretikkoihin hän lukee muiden muassa Bailinin, Ennisin, McPeckin, Lippmanin, Paulin ja itsensä. (Siegel 2008, 175).

epistemologisen näkemyksen, johon kriittinen ajattelu voisi sitoutua (Mason 2007, 343). Siegelin mukaan kriittinen ajattelu ankkuroituu fallibilistiseen, ei-relativistiseen epistemologiaan (Bailin&Siegel 2003, 185). Voidaan kuitenkin kysyä, minkä vuoksi kriittinen ajattelu tulisi ymmärtää ensisijaisesti juuri *episteemisenä* konseptina. Jane Roland Martin on esittänyt, että kriittiselle ajattelulle täytyisi tieto-opillisia tarkasteluja pikemmin löytää ”moraalinen ankkuri”. Martinin mukaan kriittistä ajattelua tulisi motivoida humanimman ja oikeudenmukaisemman maailman etsintä. Martinin näkemykset ovat avanneet tietä kriittisen ajattelun eettisten ulottuvuuksien tarkastelulle. Nykyään puhutaankin kriittisen ajattelun ”kahdesta aallosta”. Epistemologinen kiista kriittisen ajattelun yleistettävyydestä liittyy lähinnä kriittisen ajattelun ”ensimmäisen aallon” kysymyksiin. Se, kuinka alun perin epistemologiset kysymykset on muotoiltu kriittisen ajattelun niin kutsutussa ”toisessa aallossa”, onkin näitä kahta suuntausta erottava seikka. Kysymys kriittisen ajattelun yleistettävyydestä muuntuu toisessa aallossa moraaliseen muotoon: jos ihmisryhmien välisten ajattelutapojen erot pohjautuvat erilaisiin rationaalisuuksiin, minkälaista rationaalisuutta kriittisen ajattelun teoria edustaa? (Mason 2007, 339-340, 343.) Yleistetäänkö kriittisen ajattelun teoriassa tietyn ihmisryhmän rationaalisuuskäsitys väärällä tavalla koskemaan kaikkia ihmisiä? Tällöin tämän ajattelutavan opettaminen jatkaisi ennestään marginalisoitujen ryhmien, esimerkiksi naisten tai kulttuuristen vähemmistöjen, syrjintää. (Walters 1994, 1-2; Bailin&Siegel 2003, 190.) Jos kriittisen ajattelun opettaminen marginalisoi tiettyjä ihmisryhmiä, onko tämän kaltaista kriittistä ajattelua sallittua opettaa? 1990-luvulla kritiikkiä esitettiin lähinnä feministisestä näkökulmasta, 2000-luvulla esiin ovat nousseet erityisesti kulttuurien väliset erot. (Ks. esim. Bailin&Siegel 2003, 190-191; Mason 2008.) Nämä kiinnostavat keskustelut rajautuvat kuitenkin käsillä olevan tutkielman ulkopuolelle.

Vaikka rationaalisuutta itseään tai sen kehittämisen mahdollisuutta ei kyseenalaistettaisi kasvatuksen päämääränä, on Tuukka Tomperin (2005) mukaan ajattelun taitojen kehittämiseen tähtäävien oppiaineiden kuitenkin vastattava kolmeen keskeiseen kysymykseen. Ensinnäkin, minkälaista rationaalisuuden muotoa opetus edistää – formaalia, substantiaalista vai näiden yhdistelmää? Toiseksi, onko opetuksen oltava neutraalia suhteessa yhteiskunnan (hallinnon, talouden ja tekniikan) asettamiin päämääriin? Kolmanneksi, millä tavoin järjen käyttö perusteellaan: ”Onko argumenttien virheettömyys tärkeämpää kuin se moraalinen hyvä, jonka tavoittelulla järjen arvo perustellaan”? (Mts. 42.) Huolimatta siitä, että järjen käyttöä ei määritellä esimerkiksi sukupuolisidonnaisesti, Tomperin mukaan ei voida jättää huomioimatta sitä historiallista

seikkaa, että tietyt ihmisryhmät on todellisuudessa suljettu julkisen järjenkäytön ulkopuolelle (mts. 45). Akateeminen argumentaatioperinne ei myöskään automaattisesti sovi koulumaailmassa opetettavaksi malliksi siihen liittyvän ”oikeassa olemisen”, armottomuuden ja toisten esittämien näkemysten tuomitsemisen vuoksi (mts. 42). Tomperin mukaan on pohdittava ”[...] kannustaako kriittisen ajattelun perinne ohjaamaan oppilaita mieluummin dialogiseen *kohtaamiseen* toisten kanssa vai parhaan *argumentin* oikeuttamiseen – jos näiden tavoitteiden välillä on ristiriita” (mts. 43). Hahmoteltaessa, minkälaista kriittistä ajattelua kouluissa tulisi opettaa, on pohdittava, mitä rationaalisuus ja kriittisyys merkitsevät kasvatuksen ja koulutuksen käytännöissä. Keskeinen kysymys on, onko kriittinen ajattelu ymmärrettävä normatiivisesti epistemologisessa vai eettisessä mielessä. Siegelin tavoite on yhdistää nämä molemmat näkökulmat (Siegel 1997, 104).

2.7 Harvey Siegel kasvatustilosophina

Siegelille rationaalisuus ja sen koulutuksellinen vastine, kriittinen ajattelu, on koulutuksen perimmäinen tavoite. Hänen teoriansa keskiössä on kriittinen yksilö, mutta hän ei kuitenkaan asetu erityisesti lapsikeskeisen, progressiivisen pedagogiikan kannattajaksi. Siegelin lähestymistapa kriittisen ajattelun kysymyksiin on Barrow'n (1999) tarkoittamassa mielessä ”analyttinen”: Siegel lähtee liikkeelle tarkastelemalla, minkälainen henkilö on kriittinen ajattelija. Samalla hän kuitenkin ottaa kantaa koulutuksen hyviin ja oikeisiin päämääriin, jolloin analyttisen lähestymistavan rajat tulevat nopeasti vastaan. ”Kontekstiton” näkökulma voidaan kasvatusta koskevissa tarkasteluissa kyseenalaistaa.

Siegelin teoria sijoittuu sekä ajallisesti että teemoiltaan kriittisen ajattelun ensimmäiseen aaltoon. Toisaalta hän on myös halunnut laajentaa perinteisen ”logisistista” kriittisen ajattelun määritelmää (Siegel 1988, 2) ja ylittää jaotteluja esimerkiksi järjen ja tunteiden välillä (mts. 40). Siegelin teoria kriittisestä ajattelusta sijoittuu selkeästi myös kasvatustilosophian *rationalistiseen* traditioon, sillä hän samaistaa tärkeimmäksi koulutusideaaliksi asettamansa kriittisen ajattelun rationaaliseen ajatteluun ja hyvään päättelyyn (vrt. Standish 1999, 36-37). Myös erilaisten tieteellisten traditioiden sisältämien päättelytapojen opettamisella on keskeinen sija hänen pedagogisissa pohdinnoissaan (Siegel 1988, 59-60). Tällöin on oletettavissa, että Siegelin teoria joutuu vastaamaan rationalistista näkemystä kohdanneeseen kritiikkiin: millä perusteella juuri

rationaalisuuden tulisi olla tärkein kasvatustavoite?

Rationalistisen tradition paradigmanvaihdos (Standish 1999, 38-39) näkyy Siegelillä mahdollisesti juuri siinä, että hänen teoriansa korostaa päättelytaitojen ja järkiperustelujen arvioinnin taitojen lisäksi tiettyjen dispositioiden ja luonteenpiirteiden kehittämistä. Sisällyttämällä näin teoriaansa myös ”hyveitä”, hän tuntuu siirtyvän pois päin perinteisestä rationalistisesta koulutusnäkemyksestä. Teorian laventamisessa on kuitenkin riskinsä: on mahdollista, että ikään kuin kaiken kattavana teoriana siihen sisältyy keskenään ristiriitaisia elementtejä.

Siegel näyttää perinteiseen ’rationalistiseen’ tapaan arvostavan yksilön rationaalista autonomiaa nimenomaan itseisarvoisena päämääränä, jolloin hänen autonomianäkemyksensä vaikuttaa varsin vahvalta. Siten hänen kasvatustavojensa tuntuisi myös poliittisessa mielessä ”liberaalilta”. Tämä näkemys saattaa yhteiskuntafilosofisesti olla perusteltu, mutta sopiiko vahva autonomia juuri kasvatuksen päämääräksi? Seuraavissa luvuissa tarkastelen lähemmin, mitä yksilön autonomian ja rationaalisuuden ihanteet sekä oikeanlaiset luonteenpiirteet tarkoittavat Siegelin teoriassa, kuinka niitä on kritisoitu sekä kuinka kaikki nämä ihanteet sopivat saman kasvatustavojen teorian sisälle. Lopuksi pohdin hänen teoriansa sopivuutta juuri koulukasvatusta ohjaavaksi ideaaliksi.

3 Mitä on kriittinen ajattelu?

3.1 Harvey Siegelin teoria kriittisestä ajattelusta

Harvey Siegelillä kriittisen ajattelun ihanne kytkeytyy hänen näkemykseensä opettamisesta. Siegelin mukaan opettajan tulee kohdella opiskelijoita heidän rationaalisuuttaan, itsenäistä järjenkäytön kykyään, kunnioittaen (Siegel 1988, 56-57; 89). Opettajien tulee kohdella opiskelijoita rationaalisina olentoina, mikä tarkoittaa, että opettaja ei saa estää opiskelijoita kysymästä kriittisiä kysymyksiä. Jos opettaja ei opeta rationaalisuuskriteeriä kunnioittaen, hän saattaa syyllistyä indoktrinointiin. Indoktrinaatiolle on Siegelin mukaan keskeistä *uskomisen tapa*: indoktrinaatiota tapahtuu, kun opiskelija opetuksen seurauksena uskoo opetetun uskomuksen ilman perusteluja (Siegel 1988, 80).

Siegelin mukaan opetuksen tulee kehittää opiskelijoissa hyviin perusteluihin nojaavaa uskomisen tapaa siitä huolimatta, että jokaisessa opetustilanteessa jokaiselle opetuksen siirtämälle uskomukselle ei ole kyseisessä mahdollista esittää perusteluja. Jos perusteluja ei opetustilanteessa ole mahdollista esittää, tämän opiskelijan ”uskomustilan” täytyy olla väliaikainen ja opetuksella siirretty uskomus tulee myöhemmin korvata rationaalisesti perustellulla uskomuksella. (Siegel 1988, 84, 89.) Siegelin mukaan kasvatus ja koulutus ei ole indoktrinoivaa, jos opiskelijalle on myöhemmin mahdollista tarkastella opiskeltuja sisältöjä kriittisesti. Esimerkiksi pienet lapset eivät välttämättä ymmärrä vaikkapa moraaliopetukseen liittyviä järkiperusteluja. Tällöin moraalisia toimintamalleja voidaan opettaa hyvinä tapoina. Jos lapsessa kuitenkin samalla kehitetään tapaa vaatia rationaalisia perusteluja, tämä ei ainoastaan mahdollista oman järjen käyttöä vaan myös kehittää lapsen rationaalisuutta. (Siegel 1988, 86-87.)

Kriittinen ajattelu on Siegelin mukaan rationaalisuuden koulutuksellinen vastine: kriittisen ajattelun opettaminen tarkoittaa opiskelijoiden rationaalisuuden kehittämistä (Siegel 1997, 101). Siten kriittisestä ajattelusta on tehtävä tärkein koulutuspäämäärä, kaikkea muuta opetustoimintaa ohjaava koulutuksellinen ideaali (Siegel 1988, 2, 115). Tämä ideaali on hänen mukaansa niin perustavanlaatuinen, että se ei ole yhteiskuntasidonnainen vaan sitä voidaan pitää universaalina koulutustavoitteena (Siegel 2008, 182). Jotta kriittinen ajattelu voisi olla koulutuksellinen ideaali, on sen taustalla vaikuttavan rationaalisuuskäsityksen Siegelin mukaan kuitenkin oltava riittävän ’paksu’ (*thick*). Liian ohut ideaali ei voi toimia kasvatuspäämääränä. Tämän vuoksi Siegel ehdottaa, että rationaalisuuteen liittyisi tiettyjä

persoonallisuuden piirteitä, ajattelutaipumuksia, emootioita ja dispositioita. (Siegel 1997, 104.)

Siegel katsoo, että kriittinen ajattelu koskee järkiperusteluiden episteemisten kriteerien hallintaa: kriittinen ajattelija osaa tarkastella erilaisia perusteluja ja arvioida, mitkä niistä ovat parempia kuin toiset ja miksi, sekä kuinka hyvin perustelut oikeuttavat uskomuksia, väitteitä ja tekoja. (Bailin&Siegel 2003, 181.) Siegelin mukaan näiden episteemisten kriteerien hallinta ei kuitenkaan riitä vaan kriittisen ajattelijan tulee myös olla kiinnostunut järkisyiden arvioinnista ja hänen tulee arvostaa hyviä perusteluja. Pelkät kriittisen ajattelun *taidot* eivät Siegelin mukaan sinällään riitä vaan kriittinen ajattelu vaatii myös oikeanlaista taipumusta: halua ajatella kriittisesti eli tietynlaisia *luonteenpiirteitä*. (Bailin&Siegel 2003, 183.)

Harvey Siegel kutsuu kriittisen ajattelun määritelmäänsä ”järkiperustemääritelmäksi” (*reasons conception of critical thinking*). Määritelmän mukaisesti kriittinen ajattelija on henkilö, jota *järkiperusteet tarkoituksenmukaisesti liikuttavat*: ”[...]the critical thinker is one who is *appropriately moved by reasons*” (Siegel 1988, 2, kursivointi alkup.). Määritelmä painottaa yhdyssidettä kriittisen ajattelun ja rationaalisen ajattelun välillä mutta myös tiettyjen dispositioiden, asenteiden, tapojen ja luonteenpiirteiden merkitystä kriittisessä ajattelussa (mts. 2), sillä kyse ei ole vain ajattelusta vaan myös toimintataipumuksista. Kriittinen ajattelija on ensisijaisesti rationaalinen *toimija*, joten kriittiseen ajatteluun sisältyy muitakin tekoja kuin vain ajatuksellisia tekoja (*acts of thinking*). Kriittinen ajattelija on taipuvainen toimimaan tietyllä tavalla: hän arvostaa järkisyytä, toimii niiden pohjalta, sekä käyttää kriittisen ajattelun taitoja kaikissa sopivissa tilanteissa. Kriittinen ajattelu ei ole Siegelin mukaan kuitenkaan toimintaa, jota voisi tarkastella vain ulkoisten kriteerien pohjalta. Hänen mukaansa kriittinen ajattelija ei ainoastaan *toimi* tietyillä tavoilla. Lisäksi kriittinen ajattelija *on* tietyn tyyppinen persoona. Kriittisessä ajattelussa vaaditut taidot ja taipumukset ovat kriittisen ajattelijan luonteen pysyviä ominaisuuksia, vaikka hän ei aina niitä käyttäisi. (Siegel 1988, 41.)

Kriittisen ajattelijan täytyy ymmärtää rationaalisen päätöksenteon pohjana olevat periaatteet ja hyväksyä järkiperusteiden sitovuus (Siegel 1988, 35) mutta hänen tulee myös *arvostaa* järkisyytä ja hyväksyä niiden tärkeys ja vakuuttavuus (mts. 33). Kriittisellä ajattelijalla täytyy siis olla sopivia dispositioita tai luonteenpiirteitä eli hänellä täytyy olla tietynlainen luonne vaadittujen taitojen lisäksi. Kriittisen ajattelun kehittämiseen tähtäävän

pedagogiikan täytyy kehittää näitä luonteenpiirteitä, sillä ilman niitä kriittisen ajattelun omaksuminen jää ulkokohtaiseksi. Pelkkien taitojen harjoittaminen ei auta kyseenalaistamaan ajattelijan omia uskomuksia. Jos ajattelijä arvostaa järkisyytä, hän on tarvittaessa valmis muuttamaan myös omia perususkomuksiaan. (Siegel 1988, 41.) Näin Siegelin kriittisen ajattelun järkiperustemääritelmässä yhdistyvät ajattelun taidot sekä ajattelun ja (muun) toiminnan pysyvät taipumukset, joita hän kutsuu luonteenpiirteiksi. Kriittinen ajattelu koostuu siten kahdesta komponentista: arviointikyvystä (*reason assessment component*) ja kriittisestä mielenvireestä (*critical spirit*)⁹.

Tarkastelen seuraavaksi lähemmin Siegelin kriittisen ajattelun määritelmän kahta komponenttia ja tämän jälkeen kahta tätä teoriaa kritisoinutta näkemystä. Sharon Bailin väittää, että Siegelin teoriaan ei sisälly kaikkia kriittiselle ajattelulle olennaisia piirteitä: se ei tavoita kriittisen ajattelun välttämättömiä ja riittäviä ehtoja. Connie Missimerin mukaan Siegelin teoria puolestaan sisällyttää itseensä liian paljon. Missimerin mukaan luonteenpiirteiden sisällyttäminen teoriaan salakuljettaa mukanaan kriittiseen ajatteluun kuulumatonta moralismia.

3.1.1 arviointikyky

Arviointikyvyllä Siegel tarkoittaa taitoa tarkastella järkiperusteita (*reasons*) sekä järkiperusteiden kykyä antaa tukea uskomuksille, väitteille ja teoille. Kriittisellä ajattelijalla täytyy olla hyvä *ymmärrys* niistä periaatteista, jotka ohjaavat järkiperustelujen arviointia sekä *taito* hyödyntää näitä periaatteita. Näitä periaatteita on hänen mukaansa kahta tyyppiä: aihepesifisiä (*subject-specific*) ja yleisiä (*subject-neutral*). Edelliset koskettavat tietyn tyyppisiä järkiperusteluja tietyissä konteksteissa. (Siegel 1988, 34.) Oman käsitykseni mukaan Siegel tarkoittaa aihepesifien periaatteiden ymmärtämisellä esimerkiksi eri tieteenaloille (ja miksi ei myös eri arkielämän aloille) ominaista substanssiosaamista: ymmärrystä siitä, minkälaiset järkisyyt ja -perustelut pätevät matematiikan alalla, lääketieteessä tai lastenkasvatuksessa.

Yleistettävissä olevat periaatteet puolestaan soveltuvat monelle tiedonalalle. Niitä ovat kaikki ne periaatteet, joita on tapana kutsua ”loogisiksi”, sisältäen sekä muodollisen että

⁹Termien suomennot on omani. Tapio Puolimatka (1995b) on kääntänyt termit seuraavasti: *reason assessment component* on ”syitä, perusteluja tai argumentteja arvioiva osatekijä”, ja *critical spirit* ”kriittisyyden yleiseen henkiseen valmiuteen liittyvä osatekijä” (mts. 187).

epämuodollisen logiikan periaatteita. Pääasiassa kaikki epämuodollisen logiikan piiriin kuuluvat periaatteet kuuluvat tähän luokkaan. (Siegel 1988, 34.) Näihin liittyviä taitoja ovat siis väitteiden ja induktiivisten sekä deduktiivisten päätelmien arvioinnin taidot ja virheargumenttien välttäminen (mts. 6, 35).

Kriittisen ajattelijan täytyy hallita sekä aihepesifien että yleisten perustelujen arvioinnin taidot. Kumpikaan näistä arvioinnin taidon tyypistä ei ole toista tärkeämpi, vaan molempia tarvitaan. (Siegel 1988, 35.) Tiedonalakohtaisen ymmärryksen lisäksi tarvitaan yleistä käsitystä järkiperustelujen arvioinnin periaatteista: muutoin kriittisen ajattelijan olisi esimerkiksi mahdotonta ymmärtää, miksi tietynlaiset perustelut pätevät yhdellä tiedonalalla ja toisenlaiset toisella (mts. 37). Näiden taitojen ohella kriittisellä ajattelijalla täytyy myös olla teoreettinen ymmärrys siitä, *miksi* asioita perustellaan ja arvioidaan tietyllä tavalla. Perusteluiden arviointi vaatii lisäksi ymmärrystä epistemologiasta. (Mts. 35.) Hyvään arviointikykyyn sisältyy siis yleisiä ja aihepesifisiä arvioinnin taitoja sekä laajempi teoreettinen ymmärrys epistemologiasta.

3.1.2 kriittinen mielenvire

Hyvä arviointikyky siihen sisältyvine taitoineen on Siegelin mielestä välttämätön mutta ei kuitenkaan riittävä ehto kriittisen ajattelun toteuttamiselle (Siegel 1988, 38). Jos hyvään arviointikykyyn liittyvät taidot yksinään riittäisivät määrittämään henkilön kriittiseksi ajattelijaksi, erehtyisimme pitämään kriittisenä ajattelijana henkilöä, joka kyllä omaa vaadittavat taidot mutta ei kenties koskaan niitä käytä. Kriittisen ajattelun opettamisen tavoitteeksi tällöin riittäisi, että opiskelija läpäisee kriittistä ajattelua mittaavan kokeen mutta ei käytä taitojaan testitilanteen ulkopuolella. (Mts. 6.) Oikeanlainen asenne on kriittisen ajattelun toteutumiselle yhtä tärkeä asia kuin vaadittavien taitojen omaaminen (mts. 38). Kriittisellä ajattelijalla täytyy olla tiettyjä asenteita, dispositioita, ajattelutapoja (*habits of mind*) ja luonteenpiirteitä, joita yhdessä voi kutsua ”kriittiseksi asenteeksi” tai ”kriittiseksi mielenvireeksi” (*critical attitude, critical spirit*). Hänellä täytyy olla hyvin kehittynyt dispositio tarkastella järkisyyttä ja perusteluja. Hänen täytyy olla myös kiinnostunut järkisyyden arvioinnista, ei ainoastaan kyetä siihen. Henkilöllä, jolla on kriittinen mielenvire, on tietynlainen luonne tietynlaisten taitojen lisäksi. (Mts. 39.)

Kriittinen ajattelija on halukas etsimään järkisyyttä ja nojaamaan päätelmänsä ja tekonsa

niihin. Hän hylkää puolueellisuuden ja mielivaltaisuuden ja on sitoutunut relevantin todistusaineiston objektiiviseen tarkasteluun. Kriittinen ajattelija arvostaa älyllistä rehellisyyttä. Hänen tulee olla sitoutunut järkisyiden etsintään ja haluta arvioida asioita puolueettomasta näkökulmasta siinäkin tapauksessa, että puolueeton arviointi olisi hänen omien intressiensä vastaista: ”Such a person habitually seeks evidence and reasons, and is predisposed so to seek – and to base belief and action on the results of such seeking”. Pohjimmiltaan kriittinen ajattelu vaatii siis syvää sitoutumista järkisyihin ja niiden kunnioitusta, suorastaan järkisyiden *rakastamista*. Kriittisen ajattelijan tulee arvostaa hyvää järjenkäyttöä ja olla taipuvainen muodostamaan uskomuksia ja toimimaan sen pohjalta. (Siegel 1988, 39.)

Siegelin mukaan järkevä henkilö omaa hyvän arviointikyvyn yhteydessä koko joukon *rationaalisia intohimoja* (*rational passions*) eli järjenkäyttö ei ole hänen mukaansa vain kylmää kalkylointia. Päinvastoin, hän haluaa ylittää ja hämärtää perinteiseksi nimeämänsä erottelun järjenkäytön ja tunteiden välillä. Siegel lainaa Israel Schefflerin rationaalisten intohimojen luonnehdintaa. Näihin intohimoihin kuuluvat muiden muassa totuuden rakastaminen ja valehtelun halveksinta, huoli havaintojen ja päätelmien täsmällisyydestä, loogisen tai faktuaalisen erheen, vääristelyn ja välttelevien vastausten inhoaminen, teoreettisten saavutusten ihailu ja toisten henkilöiden tuottamien harkittujen argumenttien arvostaminen. Kriittisen ajattelijan tulee välittää (*care*) järjenkäytöstä ja sen tarkoituksesta. (Siegel 1988, 40.) Kriittisen ajattelun toteutumiselle on tärkeää, että kriittinen ajattelija on myös emotionaalisesti mahdollisimman vakaa, itseensä luottava ja omaa hyvän psyykkisen terveyden. Jos joku näistä piirteistä puuttuu, voi kriittinen ajattelu olla käytännössä mahdotonta. (Mts. 41.)

3.2 kriittinen ajattelu käytäntönä

Sharon Bailinin mukaan kriittisen ajattelun määrittelemisen taitojen ja dispositioiden pohjalta estää näkemästä sitä, mikä kriittisessä ajattelussa on keskeistä (Bailin 1998, 215). Erityisesti kriittisen ajattelun tarkastelu taitojen kautta johtaa keskustelua harhaan. Kriittistä ajattelua ennemminkin kysyä, mitä henkilön täytyy *tietää* tehdäkseen perusteltuja päätelmiä tietyssä kontekstissa - sen sijaan, että kysyttäisiin, mitä hänen täytyy *osata*. Tämä korostaisi kriittisen ajattelun kontekstuaalista luonnetta, sillä kriittinen ajattelu tapahtuu aina tietyssä tilanteessa, yhteydessä tiettyyn ongelmaan tai haasteeseen. (Bailin

1998, 212.): ”Critical thinking is not [...] a matter of applying critical thinking skills to various domains of knowledge, but rather of mastering certain kinds of knowledge in the domain or domains” (Bailin 1998, 214).

Bailinin mukaan kriittinen ajattelu on pikemminkin tietoa kuin rypäs tietynlaisia taitoja: kriittisessä ajattelussa ei ole kyse siitä, että kriittisen ajattelun taitoja sovellettaisiin erilaisille tiedonaloille vaan kyse on tiedon hallinnasta ja soveltamisesta. Hän ehdottaa, että kriittisen ajattelun luonnehdinnassa tulisi lähteä liikkeelle sen *käytännön (practice)* tarkastelusta, jota kriittisellä ajattelulla tarkoitetaan: ”On this reading [...] critical thinking is viewed primarily as a practice which one learns through being inducted into the practice” (Bailin 1999, 165). Bailinin mukaan kriittisen tutkimustraditiomme pohjalla vaikuttavan epistemologian ymmärtäminen on avain sekä kriittisen ajattelun käsitteellistämiseen että sen omaksumiseen: ”[...]learning to think critically is a matter of coming to understand the principles, concepts and criteria that constitute our critical practices and are inherent in our traditions of inquiry”. (Bailin 1998, 215.) Epistemologinen ymmärrys ei hänen mukaansa ole pelkkä kriittisen ajattelun osakomponentti vaan dispositiot ja taidot nimenomaan pohjaavat tähän ymmärrykseen. (Bailin 1999, 169.)

Bailinin mukaan Siegelin hahmottelemat kaksi komponenttia eivät vielä muodosta kriittisen ajattelun välttämättömiä ja riittäviä ehtoja. Hänen mukaansa kriittisen ajattelun esteenä ei ole taidon vaan tiedon puute. Hän ottaa esimerkiksi kuvitteellisen, joskin todellisiin esimerkkeihin perustuvan, tarinan Percystä. Percy on opiskelija, jolla on vaikeuksia esseiden kirjoittamisessa kriittisen ajattelun kurssilla. Hänen kirjoittamissaan esseissä johtopäätökset eivät koherentisti seuraa perusteluista. Bailinin otettua asian useaan otteeseen puheeksi, Percy viimein oivaltaa: ”Aha! Siis TÄLLÄ kurssilla SINÄ haluat meidän perustavan näkemyksemme järkiperusteisiin ja – todisteisiin!”. (Mts.161-162.)

Bailinin mukaan Percy todennäköisesti argumentoi ja perustaa mielipiteensä sekä toimintansa järkiperusteisiin monessa kohtaamassaan elämäntilanteessa, kuten vaikkapa jääkiekkjoukkueiden paremmuutta vertaillaessaan tai stereoita ostaessaan. Percyllä on motivaatio läpäistä kriittisen ajattelun kurssi. Hänellä on perusymmärrys väitteiden perustelemisesta ja uskomusten oikeuttamisesta mutta hän ei yliopistokontekstissa käytä näitä taitoja. (Bailin 1999, 165.) Kyseessä on siis tilanne, jossa Siegelin muotoilemat kriittisen ajattelun välttämättömät ehdot (taidot ja dispositiot) toteutuvat mutta jossa

henkilö silti epäonnistuu kriittisessä ajattelussa. Bailinin mielestä Percyn ongelma ei siis ole se etteikö hänellä olisi kriittisessä ajattelussa vaadittuja taitoja vaan se, että Percy ei ymmärrä, *miksi* hänen pitäisi esittää asiat argumentatiivisessa (eikä esimerkiksi kuvailevassa) muodossa. Hänellä ei ole *tietoa* siitä, miksi ja miten hänen tulisi taitojaan käyttää. (Bailin 1999, 164.)

Bailinin mielestä taidoista puhuminen sekoittaa kriittisestä ajattelusta käytyä keskustelua ja johtaa sitä harhaan. Tämä johtuu siitä, että taidon käsite on hänen mukaansa moni merkityksellinen, mentalistinen termi. Taidolla tarkoitetaan Bailinin mukaan yksilön sisäistä ominaisuutta, kykyä tai mentaalista tilaa ja viitataan johonkin sisäiseen ominaisuuteen tai operaatioon. Puhuttaessa kriittisestä ajattelusta mentalistisin termein tulee siitä psykologinen keskustelunaihe, väittää Bailin. Esimerkiksi keskustelu kriittisen ajattelun yleistettävyydestä muuttuu keskusteluksi siirtovaikutuksesta: pystyykö henkilö käyttämään tietyssä kontekstissa hankittua taitoa toisenlaisessa tilanteessa. Taitojen ohella monet filosofit puhuvat kriittisen ajattelun yleistettävyyden yhteydessä arvioinnin periaatteista, järkiperusteista ja argumenteista. Nämä ovat kuitenkin julkisia entiteettejä toisin kuin taidot, jotka ovat sisäisiä, sanoo Bailin. Bailinin mukaan on vaikea selittää sitä, kuinka sisäisiä kykyjä voitaisiin soveltaa erilaisissa konteksteissa. (Bailin 1998, 211.) Kriittinen ajattelu on kuitenkin ensisijaisesti normatiivinen idea, sillä kyse on *hyvästä* ajattelusta. Kriittinen ajattelu eroaa epäkriittisestä ajattelusta laadun, ei mentaalisten prosessien perusteella. Ajattelun laadun, ei ajatteluprosessien kuvauksen, perusteella arvioidaan, kuinka hyvin ajattelu täyttää vaaditut kriteerit. (Bailin 1998, 205-206.)

Bailin suosisi taitojen sijaan ”intellektuaalisten resurssien” (*intellectual resources*) käsitettä. Tärkein näistä intellektuaalisista tai älyllisistä resursseista on ajattelun ja päätelmien laadun kriteereitä koskeva tieto. Nämä kriteerit ovat löydettävissä tutkimustraditiomme kriittisistä käytännöistä. Kaksi muuta avainasemassa olevaa älyllistä resurssia ovat keskeisten käsitteiden ymmärtäminen ja sitoutuminen rationaalisen tutkimuksen traditioon. Näiden älyllisten resurssien hallitseminen tarkoittaisi perusteiden ja johtopäätösten, riittävän ja välttämättömän ehdon käsitteiden tuntemista ja lisäksi subjektispesifiä tietoa. Rationaaliseen tutkimustraditioon sitoutumisella puolestaan Bailin tarkoittaa erilaisia kriittiseen ajatteluun usein liitettyjä dispositioita, kuten rehellisyyttä. (Bailin 1998, 212.) Taitoihin liitetyn siirtovaikutuksen sijaan voimme nyt keskustella siitä, minkälainen yhdistelmä älyllisiä resursseja vaaditaan ongelmanratkaisuun tietyssä tilanteessa ja mikä on tietyn älyllisen resurssin yleistettävyys. (Bailin 1998, 212.) Erilaisilla

älyllisillä resursseilla on erilainen yleistettävyyys. Laaja yleistettävyyys olisi esimerkiksi loogisilla käsitteillä ja tietyillä ajattelutottumuksilla, kuten avoimuudella ja rehellisyydellä. (Bailin 1998, 213).

Taitoja korostavalla ja intellektuaalisten resurssien avulla luonnehditulla kriittisen ajattelun määritelmällä on Bailinin mukaan on yksi ratkaiseva ero: edellinen keskittyy mentaalisten kykyjen hankintaan kun taas jälkimmäinen keskittyy julkisten normien ja konventioiden hallintaan. Yleistettävyyden ongelma ei ole yhtä merkittävä jälkimmäiselle näkemykselle, sillä sisäisten kykyjen tarkastelun sijaan voimme tarkastella julkisen tutkimustraditiomme periaatteiden ja kriteerien soveltuvuusskaalaa ja käytön alaa. Kysymys taitojen yleistettävyydestä on Bailinin mukaan hyvin erilainen kuin kysymys periaatteiden, järkiperusteiden ja argumenttien yleistettävyydestä. (Bailin 1998, 213.) Bailin määrittää kriittisen ajattelun käytännöksi, joka omaksutaan johdattamalla opiskelija sisälle tähän käytäntöön. Bailinin diagnoosi Percyn tilanteesta on se, että Percyltä ei periaatteessa puutu kykyjä tai taitoja, mutta hän ei ole omaksunut kriittistä ajattelua käytäntönä. (Bailin 1999, 165.)

Siegel ei ole suoraan vastannut Bailinin esittämään kritiikkiin, joskin hän on sanonut, ettei jaa Bailinin näkemystä taidoista (Bailin&Siegel 2003, 183). Siegelin mukaan kriittiseen ajatteluun liittyy (Gilbert Rylen tekemän erottelun mukaisesti) ”tietämistä kuinka” ja ”tietämistä että” (Siegel 1988, 44-45) eli sekä totuusarvon omaavaa propositionaalista tietoa että ’osaamista’. Bailinia voidaan nähdäkseni kritisoida hieman oudosta taitonäkemyksestä. Vaikka taito on kieltämättä aina yksilön (sisäinen) ominaisuus, ei tämä tarkoita, etteikö ulkopuolisten ensinnäkin olisi mahdollista saada siitä tietoa. Jos propositionaalista tietoa voimme välittää muille kielellisen toiminnan kautta, taito välittyy toiminnan tulkinnan myötä (ks. esim. Ryle 1949, 30-31, 45). Tiedon tietäminen selviää kysymällä, taidon taitaminen näyttämällä. Sekä taidon että tiedon omaamiselle löytyy siis usein tietyt (julkiset) kriteerit, joiden mukaan voidaan arvioida, omaako yksilö tiettyjä taitoja, tietoja tai älyllisiä resursseja. Esimerkiksi shakinpelaajan taito ilmenee hänen toiminnassaan, ei siinä kuinka hyvin hän osaa luetella shakkipelin sääntöjä: ”It should be noticed that the boy is not said how to play [chess], if all he can do is to recite the rules accurately. [...] But he is said to know how to play if, although he cannot cite the rules, he normally does make the permitted moves [...] His knowledge *how* is exercised primarily in the moves he makes, or concedes, and in the moves that he avoids or vetoes”. (Ryle 1949, 41, kursivi alkup.).

Kuten shakkia pelaavan pojan, myös Percyn taito selviää hänen toimintaansa tarkkailemalla. Siten voidaan päätellä, että jos Percy oikeanlaisesta asennoitumisesta ja motivaatiosta huolimatta ei käytä kriittisen ajattelun kykyjään kriittisen ajattelun kurssilla, hänellä *ei ole* kriittisen ajatteluun vaadittavia taitoja. Tieto näistä taidoista ei välttämättä auta Percyä toimimaan oikein, jos hän ei *osaa* esimerkiksi löytää tekstistä väitteitä ja perusteluja. On vaikea kuvitella käytäntöä, joka olisi puhtaasti tiedollinen: ”käytäntö” tuntuisi vaativan juuri taitojen harjoittamista. Vaikuttaa siis siltä, että se ilmiöjoukko, jota Bailin kuvaa intellektuaalisten resurssien käsitteellä, olisi kaikesta huolimatta yksinkertaisemmin (ja tutummin) ilmaistavissa sanalla ”taito”. Taitoihin nimittäin vaikuttaisi sisältyvän ”taitotietoa” (Niiniluoto 1992, 53) vähintään Rylen¹⁰ tarkoittamassa mielessä.

Vaikuttaakin siltä, että Siegelin näkemys kriittisen ajattelun ”taitokomponentista” - joka sisältäisi sekä kykyjä, taitoja että tietoja - on Bailinin taidonkäsitystä perustellumpi. Bailin saattaa kuitenkin olla oikeassa siinä, että kriittistä ajattelua tulisi tarkastella laajemmasta kuin sen sisältämistä ”komponenteista” käsin. Mikäli kriittisen ajattelun opettaminen keskittyy vain dispositioiden, luonteenpiirteiden ja taitojen kehittämiseen, uhkaa kokonaisnäkemysten kehittäminen Bailinin mukaan unohtua: dispositiot ja taidot kehittyvät mutta niitä ei onnistuta liittämään mihinkään laajempaan tiedon tuottamisen ja arvioinnin kontekstiin (Bailin 1999, 167).

3.3 kriittinen ajattelu taitona

Connie Missimer puolestaan on kritisoinut kriittisten luonteenpiirteiden keskeisyyttä korostavien filosofien näkemyksiä kriittisestä ajattelusta väittäen näiden näkemysten salakuljettavan mukanaan epäkriittisiä moraaliarvostelmia. Hänen mukaansa luonnekasvatus ei koulutusjärjestelmän puitteissa ole sallittua. Päinvastoin kuin Bailin, Missimer puoltaa ”taitonäkemukseksi” (*Skill View*) kutsumaansa, luonteenpiirteet hylkäävää luonnehdintaa kriittisestä ajattelusta vastakohtana kriittisen ajattelun ”luonnenäkemyselle” (*Character View*). Taitonäkemys ei hänen mukaansa aseta

¹⁰Rylen erottelu taitoihin sisältyvän tiedon (*knowing how*) ja propositonaalisen tiedon (*knowing that*) välillä on toki useaan otteeseen kyseenalaistettu (ks. esim. Niiniluoto 1992, 53). Nykyään monet taitoa tarkastelevat filosofit katsovatkin, että taitoon sisältyy myös aina (propositonaalista) tietoa (ks. esim. Pohjola 2007, 176-177; Siitonen 2007, 219). Taitojen erilaisuudesta johtuen mitään yleistä taitojen teoriaa ei kuitenkaan välttämättä ole mahdollista koskaan luoda (Siitonen 2007, 217).

yhä suuria normatiivisia vaatimuksia kriittiselle ajattelijalle ja jättää kriittisen ajattelun opiskelijoille suuremman moraalisen liikkumavaran.

Luonteenpiirteiden sisällyttäminen kriittisen ajattelun määritelmään on Missimerin mukaan hankalaa jo yksittäisen teorian sisällä, sillä luonteenpiirteet ja persoonalliset ominaisuudet ovat vaikeita määriteltäviä. Mitä esimerkiksi tarkoittaa, että ollakseen kriittinen ajattelijä, henkilön täytyy olla myös kärsivällinen? Milloin voidaan sanoa, että henkilö työskentelee kärsivällisesti löytääkseen vastauksia ja milloin hän puolestaan on kärsimätön saamaan vastauksia? Voiko huonosta teoriasta ajatella, että se on huono ja silti pysyä puolueettomana? Kuinka voidaan määritellä, mitä tuntemuksia ihmisten on tunnettava, jotta he olisivat kriittisiä ajattelijoina? Voiko kriittinen ajattelijä rakastaa totuutta mutta inhon sijaan kokea huvittuneisuutta kohdatessaan vältteleviä vastauksia? Tai voiko hän tuntea vastenmielisyyttä argumentin epäjohdonmukaisuuksien johdosta mutta siitä huolimatta kunnioittaa sitä tai sen esittänyttä henkilöä? Vastenmielisyyden ja kunnioituksen yhtäaikaista tuntemista vaikuttaa kummalliselta. Tuntuu myös oudolta evätä henkilöiltä kriittisen ajattelijan status vain siksi, että he eivät tietyissä tilanteissa tunne juuri luonnonäkemyksen kuvaamia tunteita. Mikään edellä mainittu luonteenpiirre ei kerro vielä mitään henkilön ajattelun laadusta, Missimer päätelee. (Mts. 146.) Missimerin mukaan eri teorialuonnehtivat luonteenpiirteitä keskenään erilaisin määrein mutta jokainen kuitenkin puhuu kriittiselle ajattelijalle *välttämättömistä* luonteenpiirteistä (Missimer 1990, 145).

Luonteenpiirteitä korostavat näkemykset päätyvät Missimerin mukaan omituisiin johtopäätöksiin myös historiallisen todistusaineiston valossa (Missimer 1990, 146). Jos luonnonäkemyksistä otettaisiin vakavasti, johtopäätöksenä Missimerin mukaan paradoksaalisesti olisi, että moni historian ”suuri ajattelijä” ei olisi kriittinen ajattelijä lainkaan, sillä monet historian suurmiehistä olivat erityisen pahatapaisia, jopa kieroja luonteeltaan. Useimmat heistä olivat monessa suhteessa ahdaskatseisia, pikkumaisia, itsekeskeisiä ja epärehellisiä. Olisi outoa väittää, että vaikkapa Marx, Rousseau tai Freud eivät olisi olleet kriittisiä ajattelijoina, huolimatta heidän luonteenpiirteistään tai edesottamuksistaan. (Missimer 1990, 145, 147-148.) Jos näiden ajattelijoiden elämäntyötä ryhdytään arvostelemaan sen mukaan, kuinka he ovat eläneet elämänsä, syyllistytään tällöin argumentoimaan *ad hominem* (mts. 149).

Jos luonnonäkemyksen kannattaja yrittää välttää edellä mainitut karikot, hän voi

Missimerin mukaan oikeastaan väittää vain, että ainoa kriittiselle ajattelulle välttämätön luonteenpiirre on halu tai dispositio ajatella kriittisesti. Tällöin kriittisen ajattelun määritelmä kuitenkin lähenee tautologiaa: ollakseen kriittinen ajattelija, henkilön täytyy harjoittaa paljon kriittistä ajattelua sen seurauksena, että hän haluaa ajatella kriittisesti. Samalla tavoin voimme ajatella, että esimerkiksi tullakseen matemaatikoksi on harjoitettava paljon matematiikkaa sen seurauksena, että on ensin asennoitunut harjoittamaan matematiikkaa. Missimerin mukaan kriittinen ajattelu voidaan tässä tapauksessa ymmärtää joko luonteenpiirteenä – tai sitten yhtä hyvin *tapana*, joka on syntynyt kriittisen ajattelun taitojen harjoittamisen seurauksena, ja toisaalta innostuksena ylläpitää näitä opittuja taitoja. Missimerin mukaan kriittinen ajattelu on hienostunut, monimutkainen tapa tai tottumus, jonka tekee nautinnollisemmaksi juuri sen habituaalisuus. (Missimer 1990, 149.)

Missimer määrittelee kriittisen ajattelun vaihtoehtoisten argumenttien tai teorioiden järkiperustaiseksi arvioinniksi (mts. 145, 149). Missimer korostaa *harjoitusta* ja *tapaa* kriittisen ajattelun taitojen saavuttamisessa. Hän kysyy, voiko kriittiseksi (tai taitavaksi) ajattelijaksi tulla ilman harjoitusta – eihän taitavaksi pianistiksi, puusepäksi tai tutkijaksikaan tulla ilman harjoitusta. Hänen mukaansa on vaikea nähdä, kuinka ainoastaan kriittisen disposition korostaminen tuottaisi kriittistä ajattelua ilman taitojen harjoittelua. Siis kriittinen ajattelu (harjoittamisen seurauksena syntynyt) *tapa* tai tottumus on hänen mukaansa sekä välttämätön että riittävä ehto kriittisen ajattelun toteutumiselle. Henkilöä voidaan kutsua kriittiseksi ajattelijaksi jos hän omaa tämän tavan. (Missimer 1990, 149-150.) Sen sijaan, jos kriittiseen ajattelun määritelmään sisällytetään luonteenpiirteitä, opetetaan Missimerin mukaan kriittisen ajattelun ohessa (epäkriittisesti) myös luonnonäkemyksen mukaista moraalia. Parempi tapa Missimerin mukaan olisi opettaa vain kriittisen ajattelun vaatimia taitoja, jolloin opiskelijoille itselleen jäisi vapaus valita, ovatko kriittisen ajattelun hyveet tärkeitä elämässä. (Missimer 1990, 151.) Siten taitonäkemys on luonnonäkemystä avoimempi eettiselle teoretisoinnille (mts. 151), eikä salakuljeta mukanaan moraalikuvauksia (mts. 145).

3.4 ei ainoastaan taidolla!

Harvey Siegel myöntää Missimerin olevan oikeassa siinä, että luonteenpiirteitä on vaikea määritellä – mutta hänen mukaansa niitä ei pitäisikään ymmärtää mitattavina suureina, vaan pikemminkin tavoiteltavina ideaaleina (Siegel 1993, 163). Siegelin mielestä Missimer

on siten ymmärtänyt väärin, mitä luonteenpiirteillä tarkoitetaan luonnenäkemyksen yhteydessä. Siegel ei halua määritellä, minkälaisia tunteita henkilön täytyy tuntea esimerkiksi huomattuaan omien aikaisempien argumenttiensa olleen huonosti perusteltuja tai virheellisiä: olennaista on, että henkilö tunnistaa argumentit huonoiksi, epäolennaista se, mitä hän sillä hetkellä tuntee. Lisäksi kunnioitus kohdistuu Siegelin mukaan aina persooniin, ei argumentteihin, joten on hänen mukaansa harhaanjohtavaa puhua argumenttien kunnioittamisesta kriittisen ajattelun yhteydessä¹¹. (Siegel 1993, 164-165.)

Siegelin mukaan ajattelun laadun tarkastelussa voidaan erottaa toisistaan itse *ajatteluprosessi* ja sen *tulos*. Jos ajattelun laadulla tarkoitetaan ajattelun *prosessia*, Siegelin mukaan tiettyjen luonteenpiirteiden olemassaolo tai puuttuminen kyllä kertovat jotakin olennaista henkilön ajattelun laadusta. (Siegel 1993, 164.) Siegelin mielestä laadukkaaseen lopputulokseen voidaan päästä myös erittäin epäkriittisillä menetelmillä (mts. 167-168). Esimerkiksi puolueettomuuden puuttuminen tekee ajatteluprosessista vähemmän laadukkaan kuin vastaava prosessi, joka on suoritettu puolueettomasta näkökulmasta. Jos ajattelun laadulla puolestaan tarkoitetaan ajatteluprosessin *tulosta*, on Missimer oikeassa: luonteenpiirteillä ja ajattelun tuloksilla ei ole mitään tekemistä keskenään. Ajatteluprosessin tulos voi olla erittäin laadukas, huolimatta tavasta jolla siihen on päästy. Luonnenäkemyksessä tämä seikka on jo kuitenkin huomioitu tekemällä ero kriittisen mielenvireen ja arviointikyvyn välillä – luonnenäkemyksessä ei siis alun perinkään väitä luonteenpiirteiden ja ajattelun tulosten olevan kriittisen ajattelun suhteen olennaisessa yhteydessä toisiinsa. (Mts. 164.)

Siegelin mukaan ajattelijan ei tarvitse olla täysin moraalinen tai täydellinen luonteeltaan ollakseen kriittinen. Kriittisyydessä on luonteenpiirteiden tapaan kyse aste-eroista. Kriittisen ajattelijan ei tarvitse omata mitään tiettyä yhdistelmää luonteenpiirteitä: ainoa välttämätön ehto on, että ajattelijalla omaa jossakin määrin joitakin relevanteista luonteenpiirteistä. Jos ajattelijalla on puutteita luonteessaan kriittiselle ajattelulle olennaisten luonteenpiirteiden suhteen, ei hän niiltä osin - mutta vain niiltä osin - ole kriittinen ajattelijan. (Siegel 1993, 164, 175: viite 8.) Kaikki luonteenpiirteet eivät siis ole tärkeitä määriteltäessä henkilön kriittisen ajattelun tasoa. Merkityksellisiä ovat vain ne luonteenpiirteet, jotka ovat jollakin tavalla yhteydessä yrityksiimme ajatella kriittisesti, kuten halu seurata argumenttia minne se johtaakin, taipumus perätä todistusaineistoa, taipumus tarkastella relevanttia todistusaineistoa tasapuolisesti ja uskoa asioita

¹¹Itse asiassa Siegel ei ole tämän asian suhteen yksiselitteinen: kunnioituksen Siegel yhtäällä sanoo kohdistuvan argumentteihin (Siegel 1988, 40) ja toisaalla henkilöihin (Siegel 1993, 164).

todistusaineiston perusteella, omien erehdysten rehellinen myöntäminen ja halu ottaa toisten argumentit vakavasti siitä huolimatta, että ne haastaisivat omat perususkomukset. Olennaisia eivät ole sellaiset taipumukset kuin vaikkapa epäkohteliaisuus, tunteettomuus, veronkierto tai uhkapelien pelaaminen perheen säästöillä. (Siegel 1993, 165-166.)

Siegel näkee tässä yhteydessä hyödylliseksi Richard Paulin tekemän erottelun kriittisestä ajattelusta heikossa ja vahvassa mielessä (*weak / strong sense critical thinking*). Vain taitoja korostavan näkemyksen opettaminen tuottaa ”sofisteja”, kriittisiä ajattelijointa heikossa mielessä: ajattelijointa jotka osaavat puolustaa omia näkemyksiään kritiikiltä, mutta eivät ole halukkaita tarkastelemaan omia, syvälle juurtuneita käsityksiään kriittisesti. Tällöin ajattelijalta puuttuvat ne asenteet, taipumukset ja luonteenpiirteet, jotka muodostavat kriittisen mielenvireen. Kriittinen ajattelu vahvassa mielessä vaatii halua tarpeen vaatiessa muuttaa tai hylätä myös omia käsityksiä. Tämän halun tai taipumuksen puute on hänen mukaansa parhaiten ymmärrettävissä luonteen puutteena. (Siegel 1993, 170-171.)

Siegelin kannattaman kriittisen ajattelun ”luonnenäkemyksen” mukaan kaikkea on mahdollista tarkastella kriittisesti. Koulutuksellisenä ideaalina kriittinen ajattelu on toki osittain oikeutettavissa moraalisiin perustein. Siegel on jopa esittänyt, että kriittistä ajattelua edistävän koulutuksen järjestäminen olisi suorastaan moraalinen velvollisuus. Myös tämä argumentti on hänen mukaansa avoin kriittiselle tarkastelulle. (Siegel 1993, 168.)

3.5 riittääkö analyyttinen lähestymistapa?

Siegelin lähtökohta kriittisen ajattelun problematiikan tarkastelussa on Barrow'n (1999) tarkoittamassa mielessä analyyttinen: Siegel lähtee liikkeelle hahmottamalla, minkälainen henkilö kriittinen ajatteli ideaalitapauksessa on. Sekä Missimer että Bailin kyseenalaistavat tämän lähestymistavan nostamalla esiin kysymyksen käytettyjen käsitteiden epämääräisyydestä: jos luonteenpiirteiden ja taitojen määrittäminen on vaikeaa, onko mahdollista näiden käsitteiden avulla *määritellä*, minkälainen ominaisuus kriittinen ajattelu on?

Kasvatukseen liitettyjen termien eksplikaatio on perusteltua siinä mielessä, että kun tiedämme, mitä käsitteillä kussakin tilanteessa tarkoitetaan, voimme valita käsitteistä

käyttöyhteydessään perustelluimmat (ks. esim. Barrow 1999). Missimer mahdollisesti määrittää taidon turhan kattavasti sisällyttäessään taitoihin myös motivaation - sillä voimme helposti kuvitella tilanteen, jossa henkilöllä on jokin taito, mutta ei motivaatiota sen käyttämiseen. Siegel on varmastikin oikeassa siinä, että vaikka henkilöllä olisi kriittiseen ajatteluun vaaditut taidot (ja tiedot), mutta hän ei niitä koskaan käyttäisi, emme olisi taipuvaisia määrittelemään henkilöä kriittiseksi ajattelijaksi. Siten kriittiseen ajatteluun näyttäisi sisältyvän tiettyjä dispositiopiirteitä. Bailin hahmottaa taidot puolestaan varsin mekanistisesti karsiessaan niistä kaikki tiedolliset piirteet. Siten Siegelin tiedollisia piirteitä sisältävä, mutta motivaatiosta eroava näkemys taidoista vaikuttaa paremmin perustellulta kuin Missimerin tai Bailinin käsitys taidosta.

Peter Gilroy kritisoi analyyttistä lähestymistapaa näkökulman rajallisuudesta ja määritelmien kehämäisyydestä. Hänen mukaansa analyyttinen tapa etsiä koulutuksen ”merkitystä” tuntuu hakevan sellaista varmaa peruskalliota, johon kasvatuksen tavoitteet voitaisiin juurruttaa. Tämänkaltaisen projektin hänen mukaansa perustuu vääränlaiseen käsitykseen merkityksestä. Käsitteen merkitystä ei määrää looginen välttämättömyys, vaan sen sosiaalinen käyttöyhteys. Koska koulutus on sosiaalinen ilmiö, tulisi loogisen välttämättömyyden sijaan tarkastella koulutuksen sosiaalista välttämättömyyttä. (Gilroy 1999, 28-29.) Kriittisen ajattelun määritelmän (käsitteellinen) pätevyyskään ei nimittäin vielä kerro, onko se oikeutettu koulutuksen päämäärä tai minkälaisiin taustaoletuksiin määritelmän mukainen ideaali kytkeytyy. Sekä Missimer että Bailin kysyvät, minkälainen koulutustavoite kriittinen ajattelu kokonaisuudessaan, ei ainoastaan osakomponenteiksi jaoteltuna, on. Missimer jatkaa kysymällä, onko luonteenpiirteiden opettaminen sallittua, vai johtaako luonnekasvatus mahdollisesti indoktrinaatioon eli opettajan omien (moraalisten) uskomusten reflektomattomaan siirtoon opiskelijoille. Kysymys on olennainen mutta vastaus ei välttämättä löydy määrittelemällä kriittinen ajattelu hieman toisella tavalla. Kriittisen ajattelun käsitteen ”oikeanlaisesta” määritelmästä ei kuitenkaan vielä *seuraa*, että määritelmän mukaista kriittistä ajattelua olisi oikein ja sallittua opettaa.

Siegel on sitä mieltä, että kriittisen ajattelun opettaminen vahvassa mielessä vaatii myös luonnekasvatusta – eikä hänen teoriansa jää pelkkään kriittisen ajattelun sisällön eksplikointiin vaan hän on myös pyrkinyt oikeuttamaan näkemyksensä. Seuraavassa luvussa tarkastelen Siegelin esittämiä perusteluja: kuinka hän on pyrkinyt oikeuttamaan hahmottelemansa kriittisen ajattelun ideaalin kasvatuksen ja koulutuksen tärkeimpänä

päämääränä.

4 Kasvatusideaalin oikeuttaminen

Kriittisen ajattelun asettaminen keskeiseksi koulutusideaaliksi vaatii perusteluja: se ei ole itsestään selvästi arvokas koulutustavoite. Koulutus aktiviteettina ei välttämättä edellytä kriittisen ajattelun kehittämistä, vaikka esimerkiksi John McPeck on ehdottanut, että koulutukseen kuuluisi määritelmällisesti myös kriittisen ajattelun kehittäminen. McPeckin mukaan, mikäli koulutus tarkoittaa tiedon hankintaa, ja tiedon hankinnan ehto on sen oikeutuksen arviointi (eli kriittinen ajattelu), niin koulutuksen käsitteeseen sisältyy kriittisen ajattelun kehittäminen. Tämänkaltaisella koulutuksen käsitteen sisällöllisellä analyysillä ideaalia ei kuitenkaan voida perustella jo siksi, että moni tähän argumenttiin sisältyvä oletus voidaan kyseenalaistaa: koulutus ei välttämättä tarkoita tiedonhankintaa (esimerkiksi uskonnollinen tai ideologinen koulutus), eikä tiedon hankinta aina tarkoita sitä perustelevien järkisyiden ymmärtämistä. (Siegel 1988, 52-3.)

Siegelin mukaan kriittisen ajattelun ideaali ei sovi yhteen esimerkiksi sellaisten kasvatustilafilosofien näkemysten ja menetelmien kanssa, jotka tähtäävät kuuliaisten kansalaisten tai tehokkaiden työläisten tuottamiseen, ideologisen puhtauden ja sitoutuneisuuden vaalimiseen, tai yksilön maksimaalisen onnen toteutumiseen. (Siegel 1988, 50.) Silloinkin kun kriittinen ajattelu yleisesti hyväksytään tärkeäksi kasvatusta – ja koulutuspäämääräksi, kriittisen ajattelun kehittäminen vaatii muiden kasvatustilafilosofioiden tapaan perusteluja: ”Koska kasvatusta merkitsee kokonaisvaltaista puuttumista ihmisen elämään, se vaatii oikeutusta” (Puolimatka, 1996, 121).

Pelkät kriittisen ajattelun käytännölliset hyödyt eivät Siegelin mukaan riitä perustelemaan ideaalin arvoa, vaan vaaditaan tätä syvemmälle käyviä, hyviä filosofisia perusteluja. Kriittisen ajattelun kehittämiselle voidaan Siegelin mukaan kyllä antaa useita hyviä käytännöllisiä perusteluja. Kriittisen ajattelun opettaminen tekee opiskelijoista esimerkiksi vähemmän alttiita ahneiden mainostajien ja ideologioiden kauppaajien harjoittamalle manipulaatiolle. (Siegel 1988, 51.) Itse kriittisen ajattelun ideaalin perustelemiseksi tarvitaan kuitenkin sen koulutuksellisen vision tarkastelua, jota kriittiseen ajattelun kehittämiseen tähtäävillä käytännöllisillä pyrkimyksillä halutaan toteuttaa sekä tähän visioon sisältyvien filosofien näkemysten tarkastelua. (Siegel 1988, 52.) Hieman paradoksaalisesti hän ei esimerkiksi teoksessaan *Educating Reason* (1988) itse juurikaan

tarkenna omaa koulutuksellista visiotaan eikä omia yhteiskunta- tai moraalifilosofisia taustaoletuksiaan. Tässä luvussa tarkastelen hänen kokonaisteoriaansa mahdollisesti sisältyviä sisäisiä jännitteitä tai ristiriitoja.

4.1 kasvatuksen tavoitteena autonominen yksilö

Kriittisen ajattelun opettaminen kehittää Siegelin mukaan opiskelijoiden autonomiaa, itsenäisyyttä, järkiperustelujen arviointikykyä sekä kriittiseen mielenvireeseen sisältyviä dispositioita, ajattelutapoja ja luonteenpiirteitä. (Siegel 1988, 55.) Siegel sanoo ideaalin perustuvan pohjimmiltaan yksilön *autonomian* ihanteeseen. Jos kriittistä ajattelua arvostetaan hyvänä koulutustavoitteena, samalla hyväksytään opiskelijan kyky ja halu toimia oman itsenäisen arvionsa mukaan asioissa, jotka koskevat häntä itseään. Siegel kirjoittaa: ”If we accept critical thinking as a fundamental educational ideal, we explicitly acknowledge the desirability of the attainment by students of self-sufficiency and autonomy. [...] The critical thinker must be *autonomous* – that is, free to act and judge independently of external constraint, on the basis of her own reasoned appraisal of the matter at hand. Relatedly, if we take the ideal of critical thinking seriously, we must endeavor to render the student self-sufficient and capable of determining (insofar as possible) her own future.” (Siegel 1988, 54, kursivointi alkup.) Kriittisen ajattelijan tulee Siegelin mukaan siis olla autonominen eli kykenevä toiminaan, arvioimaan asioita ja luomaan tulevaisuuttaan oman järkevän tarkastelunsa pohjalta, vapaana ulkoisista rajoitteista. (Siegel 1988, 54.) Opiskelijaa on ensisijaisesti ohjattava tarkastelemaan järkisyiden perusteita itse ja kannustettava kehittymään opettajien suhteen ”kriittisen tasavertaiseksi” (*critical equal*), jolloin hän kykenee tekemään tarkastelujensa pohjalta omia, itsenäisiä päätöksiä. (Siegel 1988, 89.)

Koulutusinstituution sisällä toteutettavalla yksilöiden (kriittisellä) autonomialla on Siegelin mukaan myös kauaskantoisia yhteiskunnallisia seurauksia. Ideaalin toteuttaminen tekisi koulutusinstituutiosta itsenäisen ja kriittisen instituution yhteiskunnan sisälle. Siegelin mukaan kriittisen ajattelun ideaalilla ja yksilön autonomialla on niin keskeinen yhteys, että se paljastaa kriittisen ajattelun vakiintunutta yhteiskuntaa uhkaavan potentiaalin. Jos kriittinen ajattelu nähdään keskeisimpänä koulutusideaalina, asetetaan koulutusjärjestelmä Siegelin mukaan erityiseen asemaan: demokraattisen yhteiskunnan itsenäiseksi kriitikoksi ja oppaaksi. Hän ei kuitenkaan tässä yhteydessä tarkenna yhteiskunnallista visiotaan, jonka

hän sanoo myötäilevän Israel Schefflerin kasvatusfilosofisia näkemyksiä. (Siegel 1988, 55.)

Yksilön autonomian ihanne on Siegelin teoriassa niin keskeisellä sijalla, että Stefaan Cuypers tulkitsee autonomian ja kriittisen ajattelun tarkoittavan Siegelillä käytännössä samaa asiaa. Kriittinen ajattelu ja autonomia sisältyisivät siten samaan koulutukselliseen ideaaliin. Tämän tulkinnan mukaan Siegelillä kriittinen ajattelu olisi yhtenevää rationaalisuuden lisäksi myös yksilön autonomian kanssa. (Cuypers 2004, 79.) Lisäksi Siegelin autonomianäkemys vaikuttaa varsin vahvalta: esimerkiksi yhteiskunta ei voi etukäteen määrittää, minkälaisia tavoitteita yksilöllä tulisi olla. Yhteiskunnan ja koulutusinstituution tehtävänä ei Siegelin mukaan ole ennalta määritellä yksilön valinnanmahdollisuuksia vaan päinvastoin kriittisten yksilöiden tarkoitus on muokata yhteiskuntaa. (Ks. esim. Siegel 1988, 54-55, 57-58).

4.2 ideaalin oikeuttamisen neljä ehtoa

Siegel esittää kriittisen ajattelun ideaalille neljä perustelua tai ehtoa. Yksilön autonomia ei kuitenkaan suoraan sisälly näihin ehtoihin. Siegelin muotoilemista ehdoista ensimmäinen ja toinen - eli persoonien kunnioittamisen vaade ja aikuisuuteen valmistaminen - vetoavat nähdäkseni silti nimenomaan yksilön autonomian tärkeyteen. Voidaan myös ajatella, että Siegel pitää autonomian ja kriittisen ajattelun yhteyttä niin itsestään selvänä, ettei se vaadi erityisiä perusteluja tai tarkennusta. Hahmottelemiensä ehtojen avulla hän haluaa avata keskustelun kriittisen ajattelun oikeuttamisen perusteluista mutta ei väitä sanoneensa niistä viimeistä sanaa (Siegel 1988, 61).

Ensimmäinen ja tärkein Siegelin ehdoista on moraalinen ja koskee opiskelijoiden kunnioittamista persoonina. Siegelin mukaan opettajat ovat velvoitettuja kohtelemaan opiskelijoita, kuten kaikkia muitakin, persoonina kunnioittavasti. Tämä velvoite perustuu kaikkien persoonien yhtäläiseen arvoon: meidän tulee kohdella toisia persoonia siten, että heidän moraalista arvoaan kunnioitetaan. Tämä tarkoittaa, että tunnistamme toisten tarpeiden, halujen ja legitiimien intressien olevan samanarvoisia omiemme kanssa. Omilla intresseillämme ei ole enempää painoa kuin muiden vain sillä perusteella, että ne ovat omiamme. Tämä näkemys on Siegelin mukaan kantilainen: emme saa kohdella toisia välineinä, vaan meidän tulee kohdella muita persoonia päämäärinä sinänsä. Tämä hyvin

yleinen periaate vaatii opettajia kohtelemaan opiskelijoita tietyllä tavalla: heidän tulee kohdella opiskelijoita rehellisesti ja tunnustaa opiskelijoiden oikeus kyseenalaistaa opetuksen sisältö ja vaatia opetukselle järkiperusteluja. Opiskelijoiden kunnioittaminen tarkoittaa, että opettajan tulee hyväksyä opiskelijoiden oikeus käyttää omaa itsenäistä järkeään ja arviointikykyään. Opiskelijoiden pettäminen, indoktrinoiminen tai saaminen muulla tavoin huijaamalla uskomaan jotakin - vaikka tottakin - merkitsee epäonnistumista tässä tavoitteessa. Jos opettaja epäonnistuu näissä tavoitteissa, hän ei onnistu kohtelemaan opiskelijoita tasa-arvoisina persoonina, väittää Siegel. (Siegel 1988, 56-57.)

Siegel ei ensimmäisessä periaatteessaan tee eroa lasten ja aikuisten välille mutta hän tuntuu kuitenkin tarkoittavan perusteluillaan juuri lapsia ja nuoria ja nuoria, sillä hänen toinen perustelunsa liittyy yleisesti hyväksytyyn koulutuksen tavoitteeseen valmistaa opiskelijoita aikuisuuteen. Aikuisuuteen valmistaminen ei Siegelin mukaan tarkoita lapsen kouluttamista tiettyyn rooliin, vaan hänen tulee saada itse riittävän vanhaksi tultuaan valita esimerkiksi ammattinsa. Aikuisuuteen valmistamisella tarkoitetaan lapsen harjaannuttamista ottamaan aikuisuuden haasteet vastaan onnistuneesti. Tämä tarkoittaa lapsen voimauttamista ohjaamaan itse elämäänsä ja luomaan oma tulevaisuutensa, ei ainoastaan sopeutumaan valmiiksi annettuun rooliin. Tämä tarkoittaa Siegelin mukaan, että opiskelija tulisi ensinnäkin tunnustaa yhteisön tasa-arvoiseksi jäseneksi. (Siegel 1988, 57.) Toiseksi opiskelijan voimauttaminen tapahtuu parhaiten järjestämällä koulutukselliset aktiviteetit kriittisen ajattelun periaatteiden mukaisesti. Opettamalla kriittistä ajattelua opetamme samalla sitä, minkä koemme oikeaksi, mutta opetamme opiskelijoita samalla myös arvioimaan perustelujamme ja arvioimaan itsenäisesti niiden oikeutusta. Itsenäinen henkilö on emansipoitunut henkilö: vapaa perusteettomista ja epätoivotuista kontrollipyrkimyksistä ja uskomuksista. Hänellä on myös ne kyvyt, joita tarvitaan itsenäiseen elämänotteeseen. Kriittinen ajattelu on vapauttavaa, sillä se auttaa opiskelijoita ohjaamaan itse omaa elämäänsä. (Siegel 1988, 58.)

Siegelin kolmas perustelu koskee ”initioimista rationaalsiin traditioihin” (*initiation into the rational traditions*). Hänen mukaansa kriittinen ajattelu on yhtenevää (*coextensive*) rationaalisuuden kanssa ja rationaalinen ajattelu koskee järkiperusteluja. Jotta henkilö voisi olla rationaalinen, hänen on ymmärrettävä perustelujen merkitys väitteelle, sekä pystyttävä arvioimaan perusteluiden luotettavuutta. Yksi vartenotettava ehdotus rationaalisen ajattelun kehittämiseksi on opiskelijan tutustuttaminen – tai initioiminen – niihin traditioihin, joissa järjen käyttö on keskeisessä roolissa. Siegel mainitsee esimerkkeinä

tämän kaltaisista traditioista luonnontieteet, kirjallisuuden, historian, taiteet ja matematiikan. Esimerkiksi luonnontieteissä opitaan, mikä on hyvä perustelu tietyn hypoteesin, teorian tai käytännön yhteydessä, kuinka vahva perustelu se on ja kuinka se vertautuu muihin perusteluihin. Rationaalisen tutkimuksen periaatteet löytyvät sisäänrakennettuina useista *kehittyvistä* traditioista, ja näiden traditioiden perusoletuksiin kuuluu se, että asioita ratkotaan puolueettomiin ja universaaleihin järkiperusteisiin vetoamalla. Tähän initiaatioon liittyy myös se, että opiskelijoita autetaan arvostamaan niitä rationaalisuuden standardeja, jotka ohjaavat järkiperusteiden ja väitteiden arviointia kussakin traditiossa. (Siegel 1988, 59-60.)

Neljäs ja viimeinen perustelu koskee kriittistä ajattelua ja demokraattista elämää. Siegel näkee tämän ehdon mahdollisesti jo sisältyvän edelliseen kolmeen ehtoon. Koulutetut kansalaiset ovat onnistuneen demokratian ehto. Tämä Siegelin mukaan tarkoittaa useampaa asiaa: kansalaisen tulee muun muassa olla hyvin informoitu, hänen on ymmärrettävä demokraattisten instituutioiden luonne ja tarkoitus, hänen on osattava kohdella muita kansalaisia tasaveroisina, kyettävä arvioimaan yhteiskunnallisia asioita ja kyseenalaistamaan ehdotettuja poliittisia toimenpiteitä, sekä kyettävä tasapuoliseen ja puolueettomaan arviointiin. Jos demokraattisen yhteisön jäsen ei ole kriittinen ajattelija, hän on perustavanlaatuisesti estynyt ottamasta hedelmällisesti osaa julkiseen elämään. Pelkkä sivistys tai älykkyys ei riitä, vaan kansalaisuuden tulee olla myös kriittistä. (Siegel 1988, 60.) Siegelin neljäs ehto vaikuttaa toisen ehdon (aikuisuuteen valmistaminen) lisäperustelulta: liberaaleissa, demokraattisissa yhteiskunnissa aikuisuuteen valmistautuminen vaatii Siegelin esittämiä asioita (ks. myös Puolimatka 1995).

Steeffan Cuypersin mielestä Siegelin esittämistä ehdoista toinen, kolmas ja neljäs eivät syvällisesti perustele kriittistä ajattelua koulutuksen ylimpänä tavoitteena. Esimerkiksi Siegelin toinen ehto, aikuisuuteen valmistaminen, tarjoaa kriittisen ajattelun ideaalille ainoastaan empiirisen, mutta ei filosofista perustetta. Cuypers huomauttaa, että kasvatuksen ja koulutuksen käytännöllinen tarkoitus on valmistaa lapsia ja nuoria aikuisuuteen. Länsimaisissa yhteiskunnissa aikuisten on kyettävä kriittisesti tarkastelemaan toimintavaihtoehtojaan, eli toimimaan autonomisesti. Kriittisen ajattelun opettaminen on siten tässä mielessä perusteltua. Käytännölliseen perusteluun vetoaminen ei Cuypersin mukaan kuitenkaan vielä sen syvällisemmin perustele itse ideaalia. (Cuypers 2004, 79, 81.) Cuypersin mukaan merkittävin Siegelin esittämistä perusteluista vetoa nimenomaan yksilön autonomiaan *eettisenä* ihanteena. (Cuypers 2004, 81.)

Siegelin mukaan kriittisen ajattelun oikeuttavista periaatteista tärkein on moraalinen (Siegel 1997, 4): jos opettajat haluavat noudattaa yleistä persoonien kunnioittamisen moraalista vaadetta, heidän tulee opettaa siten, että opiskelijat kehittyvät kriittisessä ajattelussa. Siegelillä persoonien kunnioittaminen tarkoittaa opiskelijoiden rationaalisuuden ja autonomian kunnioittamista. Kriittinen ajattelu samaistuisi hänellä siten Cuypersin mukaan yksilön autonomiaan ja rationaalisuuteen (Cuypers 2004, 79). Sekä yksilön autonomia että rationaalisuus ovat kuitenkin moniselitteisiä käsitteitä. Tässä luvussa paneudun seuraavaksi tarkemmin yksilön autonomiaan kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa. (Siegelin rationaalisuuskäsitystä käsittelem luvussa 5.) Kasvatuksen ja koulutuksen alueella voidaan kysyä, tarkoittaako persoonien kunnioittaminen samaa asiaa lasten ja aikuisten suhteen, jos lasten ei vielä katsota olevan rationaalisia ja autonomisia. Toisin sanoen, voidaanko lasten rationaalisuutta ja autonomiaa kunnioittaa *vahvassa* merkityksessä, jos lasten ei vielä oleteta olevan kykeneviä tekemään rationaalisia ja autonomisia päätöksiä? Jos taas autonomia ja kriittinen ajattelu ovat osa samaa kasvatustiedettä, tarkoittaako autonomian rajoittaminen rajoituksia myös kriittiselle ajattelulle? Lisäksi, jos on niin, että lasten autonomiaa on kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa välttämättä rajoitettava, näyttää tämä vaativan kannanottoa hyvän ja hyvän elämän kysymyksiin, sillä on valittava ne periaatteet joiden perusteella autonomiaa rajoitetaan.

Christopher Winchin (2006) mukaan kasvatuksen ja koulutuksen päämääränä voi olla vain yksilön *heikko* autonomia, sillä lapsille ja nuorille esitetyjen toimintavaihtoehtojen tulee olla jollakin periaatteella rajoitettuja sekä käytännöllisistä että teoreettisista syistä. Winchin argumentointia seuraten yksilön *vahva* autonomia näyttää joutuvan ristiriitaan myös yksilön luonnekasvatuksen kanssa, sillä luonteenpiirteiden kehittäminen muokkaa yksilön persoonallisuutta tavalla, joka voi estää näiden piirteiden autonomisen valinnan ja myöhemmän kriittisen reflektoinnin. Siegel kuitenkin pitää arvossa sekä luonnekasvatusta että yksilön autonomiaa. Winchin mukaan kasvatustieteen autonomiakäsitystä on syytä tarkentaa.

4.3 koulukasvatus ja yksilön autonomia

Christopher Winchin mukaan kasvatusfilosofiassa vallalla oleva autonomiakäsitys vaatii tarkennusta. Autonomialla tarkoitetaan yksilön kykyä ohjata omaa elämäänsä ja mahdollisuuttaan tavoitella omia, hyviksi määrittelemiään päämääriä: “Autonomy [...] refers to the ability of individuals to determine their own course of life, not merely in relation to those means which they choose to pursue ends, but in the determination of those ends themselves, whether they be in terms of career, domesticity or the values which will guide them” (Winch 2006, 96). Liberaaleissa yhteiskunnissa ja yhteiskuntafilosofisissa teorioissa yksilön autonomian katsotaan olevan keskeinen osa arvokasta ja merkityksellistä yksilön elämää, vaikka mitään välttämätöntä yhteyttä autonomisen ja arvokkaan elämän välillä ei ole. Niissä yhteiskunnissa, joissa autonomiaa arvostetaan, voi kuitenkin olla vaikeaa elää epäautonomista elämää. (Winch 2006, 17, 96). Lisäksi lasten ei ajatella syntyvän autonomisina vaan autonomian oletetaan vaativan kehittämistä (Winch 2006, 5). Siten on johdonmukaista, että autonomiaa arvostavissa, liberaaleissa yhteiskunnissa koulutusinstituution yksi keskeinen koulutuspäämäärä on opiskelijoiden autonomian kehittäminen. (Winch 2006, 2, 17, 110.)

Autonomian toteuttaminen edellyttää ensinnäkin mahdollisuutta tai lupaa valita (pakotettu valinta ei ole autonominen), toiseksi valtaa tai kykyä valita (henkilöllä täytyy olla kyky toimia autonomisesti) ja kolmanneksi riittävää tietoa valinnan kohteena olevasta asiasta (muutoin valintaa ei voida tehdä informoidusti). (Winch 2006, 110.) Winchin mukaan autonomialla ja kriittisellä rationaalisuudella¹² ei sinänsä ole mitään välttämätöntä yhteyttä: myös muista syistä kuin rationaalisin perustein tehdyt valinnat voivat olla autonomisia. Autonomian ideaan kuitenkin tavallisesti liittyy ajatus, että sitä tulisi toteuttaa informoidulla ja johdonmukaisella tavalla¹³. (Winch 2006, 1, 3, 6.) Siten kriittisen ajattelun merkitys autonomialle on Winchin mukaan helppo perustella. Silloin kun yksilön on tehtävä rationaalinen ja informoitu valinta eri vaihtoehtojen välillä, on olennaista, että hän pystyy tarkastelemaan vaihtoehtoja kriittisesti. Silloin, kun vaihtoehdot esitetään

¹²Winch erottaa toisistaan kriittisen *ajattelun* ja kriittisen *rationaalisuuden*. Edellinen on hänen mukaansa pitkälti mekaaninen taito, eikä täysin välttämätön jälkimmäisen toteuttamiselle. Siegel kuitenkin katsoo, että hänen näkemyksensä kriittisestä ajattelusta vastaa pikemminkin Winchin näkemystä kriittisestä rationaalisuudesta. (Siegel 2008, 174-5.) Yksinkertaisuuden vuoksi käytän näitä käsitteitä tässä yhteydessä toisilleen synonyymisinä: se mitä Winch sanoo kriittisestä rationaalisuudesta koskee Siegelin näkemystä kriittisestä ajattelusta.

¹³Winch ei ole aivan täsmällinen sen suhteen, minkälaiseksi hän olettaa autonomian ja rationaalisuuden suhteen. Siegel huomauttaa, että varmastikin juuri *rationaalinen* autonomia on se ominaisuus, jota sekä hänen että Winchin mielestä koulutuksella tulisi tavoitella. (Siegel 2008, 182.)

argumenttien muodossa, täytyy henkilön kyetä analysoimaan argumentteja voidakseen arvioida niitä. (Winch 2006, 4.) Koulutus voi edesauttaa yksilön autonomian kehittymistä muun muassa tarjoamalla tietoa yksilölle avoinna olevista toimintavaihtoehtoista (esimerkiksi ammateista), kehittämällä ymmärrystä persoonallisista kyvyistä ja parantamalla kriittisen rationaalisuuden vaatimia taitoja (Winch 2006, 112-114).

4.3.1 yksilön autonomian rajoitteet

Yksilön autonomia on kuitenkin kaikkea muuta kuin yksiselitteinen käsite (Winch 2006, 2). Keskeisin autonomiaa koskeva kiistakysymys koskee Winchin mukaan yksilölle avoimien toimintamahdollisuuksien määrää: millä periaatteella yksilön valintoja tulisi rajoittaa?(Mts. 96-97, 100.) Winch esittää kaksi keskeistä rajoitusta yksilön autonomialle, joista ensimmäinen on yleinen ja liittyy yhteiskuntien yksilön autonomialle asettamiin tosiasiallisiin rajoituksiin, eli auktoriteettisuhteisiin. Toinen rajoite liittyy kasvatuksen ja koulutuksen alueeseen - niihin periaatteisiin, joiden perusteella koulussa opetettavat asiat tulisi rajata.

Yksilön autonomiaa ei Winchin mukaan ensinnäkään voida tarkastella huomioimatta auktoriteettisuhteita, sillä autonomiaa toteutetaan aina jonkin normatiivisen järjestyksen puitteissa. Yksilö ei käytännössä pysty koskaan täysin vapaasti valitsemaan, kuinka toimia. Yhteiskunnassa yksilöiden toimintaa rajoittavat erilaiset auktoriteetit, yhteisölliset normit ja valtasuhteet. Tämän vuoksi yksilön autonomiaa on tarkasteltava auktoriteettien rajoittamissa puitteissa. (Winch 2006, 17, 32-33.)

Liberaaleissa yhteiskunnissa vallitsee käsitys siitä, että poliittisen auktoriteetin tulee olla rationaalisesti oikeutettu. Siitä huolimatta, että auktoriteetin olemassaolo vaatii aina kohteiltaan aktiivista suostumusta valtasuhteeseen, auktoriteetin oikeutettavuus tarkoittaa nimenomaan auktoriteetin *ulkoista* oikeutettavuutta. Tällöin ei riitä, että auktoriteetin harjoittaman vallankäytön kohteet hyväksyvät tämän vallankäytön ja pitävät auktoriteettia oikeutettuna, vaan auktoriteetille tulee löytää myös valtasuhteen ulkopuolisia perusteluja. (Winch 2006, 18.)

Winchin mukaan tämä auktoriteettien ”rationalistinen oikeutus” koskee kuitenkin vain poliittisia auktoriteetteja, sillä hänen mukaansa osa auktoriteeteista ei voi olla

rationaalisesti oikeutettuja. Rationaalisen oikeutuksen ulkopuolelle jääviä auktoriteetteja ovat erityisesti vanhempien lastensa suhteen omaama auktoriteetti, yhteisöllinen ja uskonnollinen auktoriteetti. Rationaalisen oikeutettavuuden puute ei Winchin mukaan tarkoita, että jälkimmäiset auktoriteetit olisivat irrationaalisia, sillä lapset eivät voi antaa aktiivista, rationaalista suostumustaan vanhempiensa vallankäyttöön, eikä uskonnollisiltakaan auktoriteeteilta voida vaatia rationaalista oikeutusta relevantissa mielessä. (Winch 2006, 25.) Koulutusinstituution auktoriteetti perustuu sen kykyyn toteuttaa kasvatuksellista tehtävää, mutta koulun ja lasten vanhempien auktoriteettiasemalla ei oikeutuksen puolesta ole varsinaista laadullista eroa. Ero koulun ja vanhempien auktoriteettiaseman välillä suhteessa lapsiin on Winchin mukaan ilmeisesti ainoastaan työnjaollinen. (Mts. 26.)

Vanhempien, koulun ja uskonnollisten auktoriteettien lisäksi myös poliittiset auktoriteetit voidaan käytännössä oikeuttaa muutoin kuin rationaalisesti. Pohjimmiltaan auktoriteettiaseman oikeutus riippuu siitä, että vallankäytön kohteet *uskovat* auktoriteetin olevan legitiimi. Auktoriteettiasema on siten riippuvainen niistä uskomuksista, joita auktoriteetin kohteilla on. Auktoriteetin oikeuttaville uskomuksille puolestaan ei voida antaa lopullisia rationaalisia perusteluja, sillä millekään uskomuksille ei voida loputtomiin vaatia perusteluja: ”[...]it is obvious that justifications have to come to an end somewhere. This does not mean that authorities are never or should never be subject to evaluation, rather that this could not be the normal basis of allegiance in all cases” (Winch 2006, 26).

Auktoriteettien lisäksi yksilön autonomiaa voidaan tarkastella niiden periaatteiden kautta, joiden ajatellaan rajoittavan yksilöiden valintoja ja vapautta. Winchin mukaan voidaan erottaa karkeasti ottaen kaksi erilaista lähestymistapaa yksilön autonomiaan. *Vahvan* autonomian kannattajien mielestä yksilöllä tulisi olla mahdollisuus tehdä ’järkevyyden’ rajoissa mitä tahansa elämän- tai arvovalintoja. Tavallisesti ’järkevyyden’ tarkoittaa vahinkoperiaatteen rajoittamaa yksilön vapautta: sallittua on se, mikä ei vahingoita toisia. *Heikon* autonomian kannattajien mielestä yksilön valintoja puolestaan tulisi rajoittaa jokin näkemys arvokkaista valinnoista. Tämä näkemys on usein ’eudaimonistinen’: arvokasta on se, mikä edistää ihmisen kukoistusta – vaikka voidaankin samalla ajatella, että ihmisillä on erilaisia tapoja kukoistaa. (Winch 2006, 96-97, 100.)

Se rationaalisuuskäsitys, johon *vahva* autonomianäkemys nojaa, vastaa Winchin mukaan tyypillisesti Humeen käsitystä rationaalisuudesta. Rationaalisuus tarkoittaa tällöin

päämäärien saavuttamiseksi käytettyjen keinojen tehokkuuden arviointia, kun puolestaan halut (tai *passiot*) määräävät ihmisen toiminnan päämäärät. Rationaalisesti ihmiset voivat tarkastella vain päämäärien saavuttamiseksi käytettäviä keinoja. Tämän näkemyksen mukaan esimerkiksi heroinisti on rationaalinen, kun hän osaa valita mahdollisimmat järkevät ja toimivat keinot huumeiden hankkimiseksi. Heroinistin elämä ei kuitenkaan Winchin mukaan vastaa yleistä käsitystä arvokkaasta elämästä. *Hyvinvointi* näyttäisi vaativan arvokkaiden päämäärien tavoittelua¹⁴. Lisäksi, vaikka yhteiskunnassa voidaan suvaita arvottomien päämäärien tavoittelua, ei ole Winchin mukaan mitään syytä edistää niitä kasvatuksessa ja koulutuksessa. (Winch 2006, 97-98.)

Heikon autonomian kannattaja puolestaan on sitoutunut edistämään niitä päämääriä, jotka hän katsoo arvokkaiksi. Winch korostaa, että edistäminen on erotettava siitä, mikä on sallittua tai kiellettyä. Myös ”ei-arvokkaat” päämäärät voivat olla heikon autonomian kannattajan mukaan sallittuja, vaikka niitä ei hänen mukaansa pidä edistää. Winchin mukaan olennaisin ero heikon ja vahvan autonomiakäsityksen välillä on, että 'vahva autonomisti' ei ole halukas sääntelemään tai vähentämään arvottomia toimintoja toisin kuin 'heikko autonomisti'. (Winch 2006, 101.) Keskeinen ero heikon ja vahvan autonomianäkemyksen välillä Winchin mukaan siis on, että heikon autonomian kannattaja on valmis aktiivisesti vähentämään, vaikkakaan ei kieltämään, vahingollisia inhimillisiä aktiviteetteja, kun puolestaan vahvan autonomian kannattaja pyrkii suhtautumaan näihin toimintoihin neutraalisti. (Mts. 102.) Kasvatuksen ja koulutuksen suhteen tämä merkitsee, että vahvan autonomian kannattaja mukaan koulutuksessa tulisi edistää myös joitakin ei-arvokkaita päämääriä. Heikon autonomiaa kannattaminen koulutuksessa puolestaan merkitsee, että koulutuksen tulisi edistää ainoastaan arvokkaita päämääriä. (Mts. 8.)

Winchin mukaan se, että yhteiskunnassa suositaan yksilön vahvaa autonomiaa, ei itsestään selvästi tarkoita, että koulutusjärjestelmän puitteissa voitaisiin kehittää yksilön autonomiaa sen vahvassa merkityksessä (Winch 2006, 8). Tämä johtuu siitä, että kouluopetuksessa esiteltäviä yksilön toimintavaihtoehtoja on rajoitettava jo käytännössä. On nimittäin mahdotonta kertoa opiskelijoille (täysin neutraalisti) kaikista mahdollisista elämänvalinnoista, saatikka tuottaa oppimateriaaleja niitä varten. Tällöin esiteltäviä vaihtoehtoja on rajattava jollakin periaatteella. Tämä periaate puolestaan vaatii

¹⁴Winch seuraa pitkälti Joseph Razin yhteiskuntafilosofisia näkemyksiä (Winch 2006, 3, 98). Yhteiskuntafilosofian alalla Raz voidaan luokitella joko perfektionistiseksi liberaaliksi (Sebo 2008, 461) tai hänet voidaan sijoittaa liberaalien ja kommunitarististen näkemysten välimaastoon (Gylling 2002, 457).

kannanottoa hyvään, eli kannanottoa siihen, mikä nähdään ihmisyksilön kannalta hyväksi elämäksi tai päämääräksi. Winchin mukaan (julkisten) koulujen on väistämättä otettava kantaa siihen, minkälaiset valinnat johtavat onnelliseen ja arvokkaaseen elämään. (Winch 2006, 115-117.) Koulun pyrkiessä mahdollisimman suureen neutraalisuuteen syntyy myös vaara, ettei se pysty enää vastaamaan minkään lähiyhteisön (vanhempien, naapuruston, uskonnollisten ryhmien) odotuksiin menettäen siten oikeutuksensa muiden yhteisöjen keskuudessa. (Mts. 10.) Lisäksi on mahdollista, että täyteen neutraalisuuteen pyrkiessään koulutusjärjestelmä ei pysty edistämään *mitään* elämäntapaa (mts. 8).

Jos koulutuksella pyritään edistämään yksilön vahvaa autonomiaa, on Winchin mukaan samalla hyväksyttävä koulutustoiminnan tulosten odottamattomuus (Winch 2006, 108). Pahimpana pelkona on, että opiskelijoista kasvaa tällöin hetkessä eläviä äärimmäisiä individualisteja (mts. 2-3). Johdonmukaisimmillaan kasvatus ja koulutus hänen mukaansa nojautuvat käsitykseen yksilön heikosta autonomiasta (mts. 108). Käytännössä tämä tarkoittaa, että koulujen on tarjottava opiskelijoille eräänlainen lista valinnanmahdollisuuksia: he eivät voi valita vapaasti mitä tahansa. Sama valintojen tekemisen malli ei sovi liberaaleihin yhteiskuntiin yleisesti vaan ideaalitapauksessa aikuiset ihmiset tekevät omat päätökset informoidun preferenssin mallin mukaisesti, eivät ennalta määritellystä valinnanmahdollisuuksien listasta valiten. Opiskelijoita on Winchin mukaan ohjattava kriittisen rationaalisuuden taidoissa, jotta he aikuisina kykenevät tekemään informoituja ja rationaalisia valintoja. Ennen kuin lapset ovat kasvaneet rationaalisiksi ja autonomisiksi, heidän on kuitenkin valittava niiden vaihtoehtojen joukosta, jotka aikuiset ovat määritelleet parhaiksi mahdollisiksi valinnoiksi. Koulutuksen tarkoitus on ohjata lapsia autonomiaan vaadittavissa kyvyissä ja taidoissa. (Mts. 93-95.)

Siegelin mukaan koulutuksen päämääränä ei voi olla ennalta määrätystä vaihtoehtoista valitseminen: "[...]if we take seriously that component of the ideal of critical thinking which emphasizes the student's achievement of self-sufficiency and autonomy, we note that the student's future is always open. We educate so as to enable the student to *create* her future, not submit to it" (Siegel 1988, 122). Siegelin kannattama autonomiakäsitys vaikuttaa siten varsin vahvalta: "To meet our obligation to children to prepare them well for adulthood, we must strive to educate them in such a way that they are maximally self-sufficient" (mts. 58), sekä samalla itseisarvoiselta: kriittisen ajattelun opettaminen on tärkeää juuri sen vuoksi, että se kehittää opiskelijoiden kykyä autonomiaan. Samalla Siegel sisällyttää kriittisen ajattelun määritelmäänsä myös luonteenpiirteitä. Kasvatuksen on

tähdättävä myös opiskelijan persoonallisuuden kehittämiseen. Yksilön autonomia ymmärrettynä sen vahvassa merkityksessä ei kuitenkaan Winchin mukaan ole luonnekasvatuksen kanssa yhteensopiva koulutuksen päämäärä.

4.3.2 luonnekasvatus ja kriittisen reflektion rajoitteet

Christopher Winchin mukaan yksilön autonomia ja luonnekasvatus eivät välttämättä ole yhteen sopivia koulutuksen tavoitteita, jos yksilön autonomia hahmotetaan vahvana. Ensinnäkin kasvatuksella muokattavien luonteenpiirteiden määrittely vaatii kannanottoa hyvään, joten neutraali kanta hyvän suhteen ei ole mahdollinen, jos sopivia luonteenpiirteitä halutaan määritellä. Kriittisen ajattelun kannalta tärkeiden luonteenpiirteiden, ”hyveiden”, kehittäminen tarkoittaa opiskelijan suuntaamista tavoittelemaan juuri tätä käsitystä hyvästä: ”If critical thinking requires the exercise of certain virtues then isn't the critical thinker already predisposed towards a certain conception of the good, namely one in which those virtues necessary to the exercise of critical thinking are valued? Worse still, if one needs to acquire these virtues before one can properly be said to be a critical thinker, one has no choice about some of the virtues which one is to develop”. Jos opiskelijassa kehitetään näitä luonteenpiirteitä, hänet suunnataan ennalta tavoittelemaan tiettyjä hyviä päämääriä, jolloin hän ei voi enää asettaa näitä päämääriä itse, autonomisesti. (Winch 2006, 6-7.)

Luonnekasvatus tarkoittaa puuttumista henkilön persoonallisuuden kehittymiseen varsin syvällisellä tavalla. Henkilön elämän tärkeimmät valinnat koskevat sitä, minkälainen persoona hän haluaa olla. Luonnekasvatus tarkoittaa, että valinta opiskelijan elämän tärkeimmässä asiassa tehdään hänen puolestaan, sillä se muokkaa opiskelijan persoona tavalla, joka vaikeuttaa näiden persoonallisuuden piirteiden reflektointia myöhemmin. Tästä seuraa toinen ongelma: luonnekasvatus näyttäisi edellyttävän refleктоimattomien uskomusten siirtämistä. Tämä taas on vastoin useimpien liberaalien kasvattajien näkemyksiä hyvästä opetuksesta. Tästä näkökulmasta refleктоimattomia uskomuksia siirtävä opetus vaikuttaa pikemminkin indoktrinaatiolta kuin emansipatoriselta kasvatukselta. (Winch 2006, 6-7.)

Voidaan esimerkiksi väittää, että jos lapselle opetetaan substantiaalisia uskomuksia, hänelle ei kehity riittävästi sellaista kriittistä rationaalisuutta, joka mahdollistaisi yksilön

autonomian kehityksen. Jos kasvatuksessa pyritään ”antiperfektionistiseen”¹⁵ neutraalisuuteen, ei lapsille tulisi opettaa tarkkoja moraalisia tai uskonnollisia uskomuksia esimerkiksi avioliiton pyhyydestä tai vaatimattomuuden ja kuuliaisuuden hyveitä vaan ainoastaan hyvin yleisiä moraaliperiaatteita – sellaisia kuin 'kultainen sääntö', vahinkoperiaate tai yhteistyön tärkeys. (Winch 2006, 28-30.) Tämä johtuu siitä, että jälkimmäiset, substantiaaliset uskomukset nähdään ristiriitaisina. Ristiriitaisten uskomusten opettamista totena pidetään usein indoktrinaationa, sillä niiden opettaminen totena vaikeuttaa niiden myöhempää reflektointia. Siten ne estäisivät yksilön kriittisen rationaalisuuden kehittymistä. (Winch 2006, 28, 30.)

Winchin näkökulmasta ristiriitaisten ja reflektioimattomien uskomusten siirtäminen on kuitenkin tiettyssä mielessä kasvatuksen välttämätön ominaisuus. Esimerkiksi hän ottaa uskontokasvatuksen. Liberaalin kasvattajan mielestä voi olla väärin siirtää lapselle uskonnollisia uskomuksia, koska lapselle ei tällöin kehity autonomista tapaa tarkastella näitä uskomuksia. Tällöin liberaalilla, neutraalisuuteen pyrkivällä kasvattajalla Winchin mukaan kaksi vaihtoehtoa: joko olla kertomatta uskonnollisista uskomuksista tai opettaa, että nämä uskomukset eivät ole tosia tai totuusarvoltaan vähintäänkin kyseenalaisia. Kumpikin tapa hänen mukaansa kuitenkin muokkaa lapsen uskomuksia tavalla, joka vaikeuttaa niiden autonomista, kriittistä reflektointia myöhemmin. (Mts. 7.) Kriittinen rationaalisuus todellisuudessa kehittyy myös ei-liberaaleissa yhteisöissä ja yhteiskunnissa, joten substantiaalisten uskomusten opettaminen ei Winchin mukaan kuitenkaan käytännössä estä kriittisen rationaalisuuden kehittymistä. Winch argumentoi myös, että kaikki uskomukset ovat joka tapauksessa aina ristiriitaisia jostakin näkökulmasta. Uskomuksia ei koskaan voida lopullisesti perustella, sillä perusteluketjun on päätyttävä johonkin. Siten reflektioimattomien uskomusten siirto on kasvatuksessa lähestulkoon välttämättömyys. (Mts. 29-30.)

Henkilö ei nimittäin voi koskaan vapaasti valita sitä todistusaineistoa eikä niitä taustaoletuksia, joihin järkiperustelut nojaavat. Kriittisen rationaalisuuden elementit muotoutuvat Winchin mukaan osana yhteisön ominaisuuksia. Todistusaineisto ja taustaoletukset kuuluvat niihin inhimillisen toiminnan alueisiin, joissa ne hyväksytään

¹⁵Winchin tässä esiteltyt argumentit ovat osa hänen *antiperfektionistisen* koulutusfilosofian ja -politiikan vastaista laajaa argumentointiaan (ks. Winch 2006; Siegel 2008, 170). Winchin mukaan antiperfektionismi yhdistyy lähes aina yksilön vahvaan autonomiaan, perfektionistit taas voivat kannattaa joko yksilön heikkoa tai vahvaa autonomiaa (Winch 2006, 100-101). Perfektionismin ja vahvan autonomian yhdistelmä ei Winchin mukaan kuitenkaan ole kovin koherentti näkökanta (mts. 102-103) ja hän jättää tämän mahdollisuuden käytännössä käsittelemättä.

oikeutukseksi. Mikä tahansa ei käy todistusaineistoksi, vaan perustelujen tulee olla hyväksyttäviä henkilön episteemisessä yhteisössä. Kriittinen rationaalisuus on Winchin mukaan paitsi yksilön, myös yhteisön ominaisuus: rationaalisten yksilöiden taustalle vaaditaan hänen mukaansa kriittisesti rationaalisia sosiaalisia instituutioita. Esimerkiksi tilanteessa, jossa auktoriteettiaseman ajatellaan vaativan rationaalisia perusteluja, oletetaan samalla, että kyseinen episteeminen yhteisö on saavuttanut tähän vaadittavan riittävän kriittisen rationaalisuuden asteen. (Winch 2006, 32-33.) Siten se yhteisö, johon yksilö kuuluu, myös väistämättä rajoittaa yksilön kriittistä rationaalisuutta (Winch 2006, 17).

Winchin mukaan tämän kriittisen rationaalisuuden yhteisöriippuvuuden vuoksi sen opettamiselle ei voida löytää mitään universaaleja perusteluja, mutta liberaaleissa yhteiskunnissa kriittisen rationaalisuuden opettaminen on hänen mukaansa perusteltua liberaalina arvona. Koska vanhemmat ovat antaneet aktiivisen suostumuksensa liberaalin valtion vallankäytölle, he eivät voi kieltää kriittisen rationaalisuuden kehittämistä kouluissa, vaikka he pelkäisivätkin sen olevan ristiriidassa omien ja oman yhteisönsä uskomusten, esimerkiksi uskonnollisten uskomusten kanssa. Siten on perusteltua, että länsimaaisissa, liberaaleissa yhteiskunnissa opiskelijoita ohjataan kehittämään kriittisen rationaalisuuden kykyjään. (Winch 2006, 28-29.)

Siegelin teoriassa yksilön autonomia on keskeisellä sijalla (Siegel 1988, 54) ja hän kannattaa samalla ”kriittiseen mielvireeseen” liittyvien luonteenpiirteiden kehittämistä koulutuksen avulla (mts. 41). Siegel pitää kuitenkin reflektioimattomien uskomusten siirtämistä indoktrinaationa: indoktrinaatiota tapahtuu, kun opiskelija opetuksen seurauksena uskoo opetetun uskomuksen ilman perusteluja (mts. 80). Jos Winchin näkemys pitää paikkansa, Siegelin teoria voi siten sisältää elementtejä, jotka eivät ole helposti yhteen sovittavissa. Siegelin tulisi ainakin tarkentaa autonomiakäsitystään *heikon* autonomian suuntaan, sillä vahva autonomianäkemys vaikuttaisi olevan ristiriidassa luonnekasvatuksen vaatiman uskomusten reflektioimattoman siirron kanssa. Toisaalta Siegelin koko kriittisen ajattelun teoria perustuu näkemykselle, jonka mukaan reflektioimattomia uskomuksia ei ole sallittua siirtää kuin ainoastaan väliaikaisesti (mts. 89).

4.4 ajattelun vapaus ja kriittisen ajattelun mahdollisuudet

Siegelin mukaan Winchin näkemys kasvatuksen, yksilön autonomian ja kriittisen ajattelun suhteesta uhkaa helposti muodostua varsin konservatiiviseksi. Siegelin mukaan tämä konservatiivisuus on sekä yhteiskunnallista että epistemologista. (Siegel 2008, 168.) Hänen mukaansa Winch perustaa argumentointinsa turhan suoraviivaisesti wittgensteinilaiseen näkemykseen ”perustavanlaatuisista” uskomuksista (*hinge propositions*), joita ei enää ole mielekästä kyseenalaistaa. Siegelin edustamasta fallibilistisesta näkökulmasta ei ole olemassa uskomuksia, joita ei voitaisi kyseenalaistaa. Uskomuksille voidaan aina Siegelin mukaan vaatia perusteluja ja siten niistä keskusteleminen voi jatkua sen sijaan, että eri näkökulmia edustavien keskustelijoiden tulisi ainoastaan hyväksyä lähtökohtien yhteen sovittamattomuus ja lopettaa keskusteleminen. (Siegel 2008, 168.) Kriittisen ajattelun opettamisen kannalta ongelmallista on se, että Winch tuntuu rajaavan yksilön kriittisen ajattelun mahdollisuudet *yhteisön* saavuttamaan kriittisen rationaalisuuden tasoon.

Toiseksi Siegel kritisoi Winchin näkemystä, jonka mukaan yksilön kriittinen rationaalisuus vaatii taustakseen 'episteemisen yhteisön'. Tämä tuntuisi nimittäin sulkevan pois sen vaihtoehdon, että kyseinen episteeminen yhteisö voisi olla *väärässä*. (Siegel 2008, 172.) Erilaisia tapoja hahmottaa maailmaa on Siegelin mukaan useita, mutta mikäli jokainen niistä kuvitellaan pohjimmiltaan rationaaliseksi, jäävät näiden hahmotustapojen perusteet kriittisen tarkastelun ulkopuolelle. Tämä Siegelin mukaan antaa monille hahmotustavoille perusteetta liikaa normatiivista painoarvoa. (Mts. 173.)

Siegel kysyy, kuinka yksilön valinnat voivat olla lainkaan autonomisia, mikäli niitä aina toteutetaan auktoriteettien kontekstissa (Siegel 2008, 167). Siegelin mukaan perustavanlaatuiset kasvatusideaalit eivät ole sidottuja mihinkään tiettyyn yhteiskuntaan. Kriittisen ajattelun asema perustavanlaatuisena kasvatusideaalina voidaan Siegelin mukaan syvemmin perustella sitomalla se persoonien kunnioittamisen vaateeseen. Tämä on Siegelin mukaan universaali vaatimus, josta ei-liberaalit yhteiskunnat eivät tee poikkeusta. (Siegel 2008, 182.)

Winchin näkemys autonomian ja luonnekasvatuksen välisestä ristiriidasta tuntuu jossain määrin liioitellulta. Ihmisen persoonallisuuden rakentaminen ei nimittäin voi alkaa tyhjästä, eikä ihminen pysty luomaan uskomuksiaan ja arvojaan kokonaan itse: ”[...]luonteen omaaminen on elämänpituaisen vuorovaikutuksen ja kehityksen tulos ja

kohde: itsensä luominen on eräänlainen dynaaminen prosessi ihmisen ja hänen ympäristönsä välillä” (Loukola 1995, 168). Lisäksi, jos kasvatus ja koulutus muodostavat jossain määrin omalakisen osan yhteiskuntaa, missä määrin Winchin käyttämät *yhteiskuntafilosofiset* käsitteet (vahva ja heikko autonomia, perfektionismi ja antiperfektionismi) ylipäättään sopivat kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöjen tarkasteluun? Entä kuinka heikkoon autonomiakäsitykseen perustuva kasvatus kykenee valmistamaan opiskelijoita toimimaan vahvaan autonomiakäsitykseen pohjautuvassa yhteiskunnassa? Hänen mallinsa tuntuu sallivan substantiaalisten uskomusten siirron, voimakkaan ”perfektionistisen” - esimerkiksi uskonnollisen - kasvatuksen myös julkisissa kouluissa. Esimerkissään uskontokasvatuksesta (Winch 2006, 7) hän ei näytä ottavan huomioon vaihtoehtoa, jonka mukaan lapsille voisi tarpeen vaatiessa opettaa totena, että uskonnollisilla *uskomuksilla* on vaikutusta maailmassa sen vuoksi, että monet ihmiset uskovat niihin. Näiden uskomusten ”totuusarvosta” keskusteleminen ei välttämättä ole edes olennaista (ainakaan kouluissa) tai se voi olla ajankohtaista vasta vähän vanhempien lasten tai nuorten suhteen.

On tietysti täysin mahdollista, että kuten kasvatus käytäntönä, ei kasvatusfilosofiakaan koskaan voi olla täysin neutraalia (tai ”antiperfektionistista”) sen vuoksi, että kasvatus vaatii aina kannanottoa hyvän kysymyksiin ja vaikuttaa kasvatettavan persoonallisuuteen. On kuitenkin vaikea nähdä, kuinka pelkästään tällä perusteella voitaisiin oikeuttaa esimerkiksi voimakkaan uskonnollinen kasvatus. Eamonn Callan ja John White (2003, 99) huomauttavat, ettei yksilön autonomian kehittäminen välttämättä tarkoita, että opiskelija joutuu väistämättä mukautumaan kasvattajan näkemykseen yksilön autonomian ”hyvyydestä”. Hän voi myöhemmin autonomisesti valita toteuttavansa elämässään vaikka juuri uskonnollista elämäntapaa (mts. 99). Sen sijaan ei-liberaalisti kasvatetun henkilön voi myöhemmin olla vaikea valita autonomista elämää. Se, että muutaman kohdalla näin ei tapahdu, ei vielä tee esimerkiksi indoktrinoivasta uskonnollisesta kasvatuksesta oikeutettua. Valinnanvapauden turvaaminen voisi olla yksi tapa perustella yksilön autonomian ja kriittisen ajattelun vaatimien dispositioiden yhtäaikaista kehittämistä kasvatuksessa. Toisaalta on myös olennaista huomata, ettei autonomisen ihmisen ja *hyvän ihmisen* välillä ei ole mitään automaattista yhteyttä. Henkilö voi täyttää autonomisuuden kriteerit esimerkiksi välttämällä läheisiä ihmissuhteita, ja autonomian suhteen tärkeä itsekuri ja moraalinen integriteetti voi äärimmillään muuttua fanaattisuudeksi: ”[...]ihminen voi olla autonominen, mutta samaan aikaan itsekäs, kylmä, julma, ei-rakastava ja armoton” (Loukola 1995, 172).

Luonnekasvatus ja yksilön autonomia ovat varmasti ristiriitaisia kasvatustavoitteita, mikäli luonnekasvatus ymmärretään hyvin syvällisesti persoonaa muokkaavana ja yksilön autonomia hahmotetaan samanaikaisesti vahvaksi. Siegel näyttää kuitenkin puhuvan luonnekasvatuksesta varsin ohuessa merkityksessä. Hänen vastauksestaan Connie Missimerille ilmenee, että hänen mukaansa kriittisen ajattelun opettamisessa merkityksellisiä ovat ainoastaan ne luonteenpiirteet, jotka ovat yhteydessä henkilön tapaan ajatella kriittisesti (Siegel 1993, 164, 175: viite 8), eivät muut luonteenpiirteet. Kyse ei tämän vastauksen perusteella vaikuttaisi olevan luonnekasvatuksesta erityisen substantiaalisessa mielessä.

Edelleen voidaan kuitenkin kysyä, riittääkö Siegelin näkemys kriittisestä ajattelusta tällöin kasvatuksen ja koulutuksen päämääräksi? Vastaako Siegelin teorian kriittisen ajattelijan ihanne yleistä näkemystä hyvin kasvatetusta ja koulutetusta henkilöstä? Onko Siegelin näkemys kriittisestä ajattelusta riittävän 'paksu' tärkeimmäksi kasvatustavoitteeksi? Siegel perustaa teorian näkemykseen rationaalisuudesta. Seuraavassa luvussa tarkastelen Siegelin rationaalisuuskäsitystä ja sen sopivuutta kasvatuksen ja koulutuksen päämääräksi.

5 Kasvatuksen tavoitteena rationaalinen yksilö

Siegelin mukaan kriittinen ajattelu on rationaalisuuden koulutuksellinen vastine: kriittisen ajattelun kehittäminen opiskelijoissa tarkoittaa heidän rationaalisuutensa kehittämistä. Siten kriittisen ajattelun teoria tarvitsee taustakseen laajemman näkemyksen rationaalisuudesta. (Siegel 1988, 90; 127.) Koulutuksellisen ideaalin taustana toimiva rationaalisuuskäsitys ei voi olla hyvin formaali tai ohut. Siegelin mukaan rationaalisuuskäsityksen tulee olla 'paksu' tai 'merkityksellinen' (*substantive*), jotta se voisi toimia kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa. Pelkkää logiikkaa painottava näkemys kriittisestä ajattelusta on hänen mukaansa sekä vajavainen että vahingollinen. Pelkän logiikan opiskelu tekisi opiskelijoista mahdollisesti vain tietämättömiä, ymmärtämättömiä ja luonteeltaan puutteellisia. (Siegel 1997, 101, 103-104.)

Steeffan Cuypersin mukaan Siegelin rationaalisuuskäsitys jää kaikesta huolimatta ohueksi. Hän argumentoi, että Siegelin näkemys rationaalisuudesta on instrumentaalinen: se mahdollistaa vain keinojen, mutta ei päämäärien arvioinnin. Anne M. Phelanin mukaan perinteinen kriittisen ajattelun teoria kärsii juuri rationaalisuuskäsityksen ohuudesta. Tämän vuoksi ”logisistinen” kriittinen ajattelu ei hänen mukaansa sovi koulutuksen päämääräksi laisinkaan, vaan sen sijaan kriittinen ajattelu tulisi hahmottaa käytännöllisenä viisautena. Tarkastelen seuraavaksi Siegelin teoriaa rationaalisuudesta sekä Cuypersin ja Phelanin esittämää kritiikkiä.

5.1 Siegelin teoria rationaalisuudesta

Kriittisen ajattelun teorian pohjana toimivan rationaalisuuskäsityksen tulee Siegelin mukaan olla ’substantiaalinen’ tai merkityksellinen, millä hän tarkoittaa kahta asiaa: epistemologista ja moraalista. Rationaalisuuden teoriaan tulisi sisältyä laajempi epistemologinen näkemys, mutta siinä olisi otettava huomioon myös koulutuksen moraaliset ja persoonaa koskevat ulottuvuudet. (Siegel 1997, 104.) Teorian tulisi Siegelin mukaan tarjota ensinnäkin perustelu sille, miksi juuri rationaalisuuden tulisi olla keskeinen koulutusideaali: miksi asettaa rationaalisuus kaikkien muiden tavoitteiden edelle? Toiseksi sen tulisi tarjota kriteerit sekä tosiasioita että moraalikysymyksiä koskevien järkiperustelujen arviointiin. Kriittisen ajattelun perustana toimiva

rationaalisuuskäsitys ei voi olla ainoastaan instrumentaalinen, eli keinojen tehokkuutta suhteessa tavoiteltaviin päämääriin arvioiva näkemys rationaalisuudesta (*means-ends conception of rationality*). Rationaalisuuden teorian on siten mahdollistettava myös päämäärien arviointi. (Siegel 1988, 75, 77, 136.)

Järkiperusteluihin ja rationaalisuuteen pohjautuvan kriittisen ajattelun teorian on pystyttävä Siegelin mukaan tarjoamaan vastaus siihen, miksi juuri rationaalisuuden tulisi olla teoriassa keskeisellä sijalla. Kuinka rationaalisuus itsessään on perusteltavissa? Miksi meidän tulisi olla rationaalisia? (Siegel 1988, 132.) Rationaalisuuden vaatimus ei ole itsestäänselvyys, vaan sitä voidaan pitää esimerkiksi ideologia- tai kulttuurisidonnaisena ja siten rationaalisuutta aina tietyn ideologian (kulttuurin) muokkaamana. Ideologisen deterministin mukaan yksilön rationaalisuus on ideologisesti määräytynyttä, eli ideologia on rationaalisuuteen nähden ensisijaista (Siegel 1988, 73; ks. myös Siegel 2007, 214). Siten myös se, mitä pidetään hyvänä perusteluna on aina jonkin ideologian determinoimaa (Siegel 1988, 69). Tämän argumentin mukaan koulutukselliset ideaalit ja arvot määräytyvät aina ideologiselta pohjalta: arvoneutraalia tapaa arvioida ideaaleja ei ole, vaan niiden ”oikeuttaminen” riippuu siitä, saako ideaali vastakaikua tarkastelijan omaksumasta ideologiasta (tai kulttuuritaustasta). (Siegel 1988, 62-63; 68.) Pako ideologian (esimerkiksi kulttuurin) ulkopuolelle ei tämän näkemyksen mukaan siis ole mahdollista. Tällöin esimerkiksi juuri kriittisen ajattelun ideaali perustuisi kulttuurisidonnaiseen ideologiaan eli kulttuuriselle kehäpäättelylle (Siegel 1988, 76).

Ideologioiden rationaalinen tarkastelu kuitenkin edellyttää sitoutumista juuri rationaalisen tarkastelun perinteeseen, väittää Siegel. Jos rationaalisuuden ideologista muovautumista halutaan ylipäättään tarkastella, tai siitä halutaan esittää väitteitä, sitoudutaan silloin väitteitä ja perusteluja esittävään debattiin. (Siegel 1988, 73.) Siegelin mukaan rationaalisuus on siten itsensä perustelevaa: perustelujen vaatiminen rationaalisuudelle merkitsee sitoutumista rationaalisuuteen. Perustelujen vaatiminen tarkoittaa, että kysyjä on kiinnostunut perusteluista ja valmis hyväksymään näkemyksen, mikäli sille tarjotaan hyviä perusteluja. (Siegel 1988, 132.) Rationaalisuus siten edeltää ideologiaa, ei päinvastoin. (Siegel 1988, 73; 75.)

Siegelin mukaan kaikille ihmisille yhteinen rationaalisuus muodostaa rationaalisuuden ytimen. Jos esimerkiksi erilaiset kulttuurit (vaikkapa erilaiset tiedeyhteisöt tai alueelliset kulttuurit) perustuisivat erilaisille rationaalisuuksille, eivät eri kulttuureihin kuuluvat

henkilöt kykenisi järkevään ajatustenvaihtoon keskenään. Vaikka ”kulttuuri” ymmärrettäisiin triviaalisti, tai sen arkimerkityksessä, ei ole mitään syytä pitää rationaalisuutta kulttuurisidonnaisena, sillä hyvinkin erilaisiin kulttuureihin kuuluvat ihmiset tosiasiallisesti kykenevät kommunikoimaan keskenään (järkevästi). (Siegel 2007, 213-214.) Kulttuurisidonnaista rationaalisuuden määritelmää vaikeuttaa lisäksi myös ”kulttuurin” määrittämisen vaikeus: kuinka määritellään, milloin henkilöt kuuluvat samaan tai eri kulttuuriin? (Siegel 2007, 203-204; 211-212.)

Rationaalisuudella Siegel näyttää tarkoittavan siis jotain hyvin yleistä ja universaalia inhimillistä piirrettä; ominaisuutta, joka on periaatteessa jokaisen tavoitettavissa ja jota ohjaavat objektiiviset arvioinnin kriteerit. Vaikka kukaan ei tässä mielessä olisi rationaalinen, ei se tarkoita, että näitä kriteerejä ei olisi olemassa. Siegelin mukaan selittävän teorian *pätevyys* on erotettava sen *hyväksymisestä*. Esimerkiksi se, mitä (yleisesti) pidetään järkevänä selityksenä jollekin luonnonilmiölle, ei välttämättä ole sitä. (Siegel 2007, 216.) Tästä käynevät esimerkiksi monet uskonnolliset uskomukset ”älykkäästä suunnittelusta” evoluution vaihtoehtoisena selitysmallina tai sielunvaelluksesta. Nämä mallit ovat monen ihmisen mielestä kiehtovia tai jopa päteviä siitä huolimatta, että ne eivät pysty selittämään monia biologisia ilmiöitä. Näiden mallien rationaalisuutta on arvioitava muiden kriteerien kuin yleisen hyväksyttävyyden pohjalta. Uskomusten rationaalisuuden tarkastelussa olennaista on, katsotaanko henkilöllä olevan *hyviä perusteluja* uskoa se, mitä hän uskoo. (Mts. 215-216.)

Siegelin mukaan rationaalisuuden teorian tulisi tarjota myös kriteerit järkiperustelujen arvioinnille. Rationaalisuus hänen mukaansa edellyttää, että on olemassa sellaisia yleisiä ja puolueettomia periaatteita, joihin rationaalisen arvioinnin voi pohjata. Nämä periaatteet puolestaan nojautuvat rationaalisen arvioinnin traditioihin. (Siegel 1988, 133-134.) Epistemologia on merkityksellistä sen vuoksi, että rationaalisuus on hänen mukaansa pohjimmiltaan episteeminen käsite (Siegel 1997, 4). Kriittistä ajattelua ei hänen mukaansa tule samaistaa esimerkiksi (formaalin) logiikkaan perustuvaan päättelyyn vaan *epistemologiseen ymmärrykseen*: käsitykseen siitä, minkälaiset järkiperusteet toimivat missäkin tilanteessa (Siegel 1997, 14, 102-103; 2008, 175). Siegel kannattaa ei-relativistista, fallibilistista epistemologiaa kriittisen ajattelun taustalla (Siegel 1988, 110). Hänen mukaansa totuus on ensinnäkin erotettava oikeutuksesta eli totuus ei ole riippuvaista sen oikeuttamiseksi esitetyistä perusteluista (Siegel 1997, 18). Toisaalta meidän on hyväksyttävä, että perustelut voivat aina olla väriä: jonkin proposition, lauseen,

uskomuksen tai väitteen oikeutus on vain fallibilistinen totuuden indikaattori. Tästä huolimatta oikeutuksen vahvuutta arvioivat kriteerit eivät ole relativistisia, suhteellisia, sillä relativismi on itsensä kumoava näkökanta. (Siegel 1997, 4, 21-22.)

Arvioinnin kriteerit eivät voi olla satunnaisia, vaan niiden on perustuttava johonkin yleiseen epistemologiseen teoriaan. Kriteerit ovat Siegelin mukaan osin loogisia: perustelujen on vältettävä ainakin yleisimmät loogiset kömmähdykset ja argumentaatiovirheet. Esimerkiksi kehäpäätelmä on hänen mukaansa huono perustelu missä tahansa kontekstissa. Pelkkä logiikka ei auta kuitenkaan arvioimaan järkiperustelujen hyvyttä, vaan tarvitaan myös subjektispesifiä tietoa ja perusymmärrys epistemologiasta. (Siegel 1997, 14-16.) Kriittisen ajattelun opettamisen on keskityttävä juuri perustelujen arvioinnin opettamiseen, jolloin olennaista on ymmärtää sekä arvioinnin objektiivisuuden tärkeys että sen mahdollinen erehtyväisyys. Kriittinen ajattelu kuitenkin koskee juuri *perustelujen* oikeutuksen arviointia, ei *totuutta* sinänsä. (Siegel 1997, 18-19, 22.)

Arvioinnin kriteerit voivat kehittyä ja muuttua traditioiden mukana siitä huolimatta, että arvioinnin kriteerit hänen mukaansa ovat puolueettomia ja universaaleja. Siegelin mukaan järkiperusteet voivat olla sekä muuttuvia että yleisiä ja puolueettomia: se mitä tänä päivänä pidetään hyvänä perusteluna, ei välttämättä ole sitä tulevaisuudessa. Perustelujen painoarvo muuttuu historian saatossa. (Siegel 1988, 133-135.) Esimerkiksi vuonna 1850 oli täysin perusteltua ja rationaalista uskoa Newtonin mekaniikan lakeihin, vaikka nykyään Newtonin teoriaa pidetään vääränä. Uskomuksen järkevyyden ei siten ole riippuvaista uskomuksen totuudesta, vaan sen perusteluista, jotka puolestaan voivat muuttua uuden tiedon tai teorian valossa. (Siegel 1997, 17.)

Siegel haluaa kuitenkin painottaa, että perustelujen arvioinnin kontekstuaalisuus ei tarkoita niiden relatiivisuutta. Perustelujen arviointi on tilannesidonnaista siinä mielessä, että arvioinnin sisältöjen rationaalisuus on tilannesidonnaista. Tässä mielessä arviointi on kontekstuaalista: henkilön omaama todistusaineisto on aina sidottua tiettyyn tilanteeseen. Sen sijaan se, mitä ”rationaalisuus” tarkoittaa ja tuleeko sitä pitää arvossa, ei ole tilannesidonnaista. (Siegel 1997, 105.) Vaikka arvioinnit ovat aina jonkun (henkilön) arviointeja, tämä ei tarkoita, että arvioinnin kriteerit olisivat ’henkilökohtaisia’ tai henkilöstä riippuvia. Kaikkien arviointien on tunnustettava jonkinlaisten yleisten, vaikkakin fallibilististen, kriteerien olemassaolo. (Siegel 1997, 109-110.) Nämä kriteerit

ovat yleisiä mutta eivät siinä mielessä, että ne olisivat riippuvaisia esimerkiksi yhteisön arvostuksesta. Siegel ottaa esimerkiksi rationaalisuuteen liittyvät luonteenpiirteet, kuten rehellisyyden ja vaatimattomuuden. Vaikka monet pitäisivät arvossa ennemminkin ahdaskatseisuutta ja fundamentalismia, ei tämä tarkoita, että ne olisivat hyviä tai rationaalisia luonteenpiirteitä. (Siegel 1997, 106-107.)

Kriittisen ajattelun teorian taustana toimivassa rationaalisuuskäsityksessä on siis otettava huomioon järkiperustelujen moninaisuus, perusteltava niiden painoarvo toisiinsa nähden (esimerkiksi moraaliset perustelut saattavat ajaa hyötynäkökohtien ohi) ja mahdollistettava päämäärien arviointi. Pelkkä instrumentaalinen rationaalisuus ei yksin riitä rationaalisuuden malliksi tai kriittisen ajattelun teorian pohjaksi vaan tarvitaan tätä laajempaa näkemystä ja järkiperusteiden epistemologiaa tämän näkemyksen rinnalle. Instrumentaalinen rationaalisuus on Siegelin mukaan vajavainen näkemys rationaalisuudesta, sillä se ei ota huomioon moraalisia järkiperusteluja. (Siegel 1988, 129-130; 175, viite 4.) Tämä on suurin instrumentaalista rationaalisuutta koskeva ongelma: sen avulla ei pystytä erottamaan hyötyyn ja tehokkuuteen liittyviä perusteluja moraalisista. Se tunnustaa vain hyötynäkökohtiin ja tehokkuuteen nojautuvat perustelut, ei valintojen moraalisia, ei-prudentiaalisia perusteluja, kuten esimerkiksi yksilön oikeuksien tai persoonuuden kunnioittamista. (Mts. 128-129, 131.)

Instrumentaalinen rationaalisuus ei lisäksi auta valitsemaan päämääriä, sillä se ottaa päämäärät annettuina. Meidän tulisi kuitenkin pystyä arvioimaan myös päämäärien rationaalisuutta, sillä tätä joudutaan Siegelin mukaan suorittamaan jo tieteellisten selitysmallien yhteydessä. Selitysmalli voi tähdätä esimerkiksi mahdollisimman laajaan selitysvoimaan, totuuden etsintään, ennustusvoimaan tai sovellettavuuteen, ja nämä päämäärät voivat olla keskenään yhteen sovittamattomia. Pelkkä keinoja arvioiva rationaalisuus ei auta meitä valikoimaan yhden selitysmallin paremmuutta toiseen nähden. Instrumentaalinen rationaalisuusnäkemys jättää päämäärien arvioinnin lisäksi huomiotta kriittiselle ajattelijalle tärkeät arvot ja luonteenpiirteet, jotka puolestaan ovat juuri päämääriä asettavia ominaisuuksia. (Siegel 1988, 130-131.)

Siegelin mukaan hänen kriittisen ajattelun teorian taustalla vaikuttava käsitys rationaalisuudesta on ymmärrettävä laajasti niin, että siihen sisältyy dispositiopiirteitä ja yksilön autonomian sekä oikeudenmukaisuuteen tähtäävien sosiaalisten järjestelyjen arvostaminen (Siegel 1997, 2, 101). Siten hän tuntuisi sisällyttävän

rationaalisuuskäsitykseensä kuitenkin paljon sellaista, mitä siihen ei usein lasketa kuuluvaksi tai joita voisi myös pitää juuri kulttuurin muokkaamina uskomuksina rationaalisuudesta. Eikö hänen oma käsityksensä ole juuri sidottu tiettyyn historialliseen ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen siitä huolimatta, että hän näkee sen olevan universaali koulutusideaali (ks. esim. Siegel 2008, 182)?

Toinen Siegelin rationaalisuuskäsitykseen liittyvä hankaluus on, että se näyttää Siegelin aikeista huolimatta tarjoavan melko niukasti keinoja moraalisten perustelujen ja päämäärien arviointiin (ks. myös esim. Holma 2008, 22). Kuinka eettisiä kysymyksiä ja päämääriä Siegelin mukaan loppujen lopuksi tulisi tarkastella: ovatko arvioinnin kriteerit aina samanlaisia riippumatta siitä, koskevatko ne tosiasioita vai arvoja? Steefan Cuypersin mukaan Siegelin rationaalisuuden teoria vaatii kehittämistä, sillä se perustuu kaikesta huolimatta juuri instrumentaaliseen rationaalisuuskäsitykseen, joka ei mahdollista päämäärien tarkastelua.

5.2 kaksi rationaalisuuskäsitystä

Steefan Cuypersin mukaan Siegelin teoria perustuu kahteen keskenään ristiriitaiseen rationaalisuuskäsitykseen, mikä aiheuttaa teoriaan sisäisiä jännitteitä. Cuypers väittää, että Siegelin muotoilema kaksikomponenttinen kriittisen ajattelun määritelmä pohjautuu humelaiseen instrumentaaliseen rationaalisuuteen mutta Siegel pyrkii oikeuttamaan hahmottelemansa ideaalin vetoamalla kantilaiseen deontologiseen etiikkaan. Nämä kaksi erilaista käsitystä rationaalisuudesta eivät Cuypersin mukaan välttämättä sovi saman teorian sisälle. (Cuypers 2004, 75, 82.) Cuypersin mielestä Siegel ei siten onnistu oikeuttamaan ideaalia esittämillään perusteilla (Cuypers 2004, 88).

Siegelille kriittinen ajattelu on (sen tai tulisi olla) koko koulutustoimintaa ohjaava ideaali, johon muut koulutuspäämäärät on suhteutettava. Siegel samaistaa Cuypersin mukaan kriittisen ajattelun autonomiaan ja rationaalisuuteen. (Cuypers 2004, 78-79.)

Rationaalisuudella Siegel tarkoittaa järkiperusteiden arviointia. Kriittinen ajattelija kykenee vertailemaan järkiperusteita ja perustamaan toimintansa rationaaliseen harkintaan. Tämän lisäksi hän on myös kiinnostunut järkiperusteista ja taipuvainen hakemaan ja tarkastelemaan niitä puolueettomasti. (Cuypers 2004, 76-77.) Järkiperusteiden tarkastelu tarkoittaa Siegelille ensisijaisesti episteemisten kriteerien hallintaa. Hän myös laajentaa

tämän näkemyksen koskemaan teoreettisen tarkastelun lisäksi käytännöllistä harkintaa. Tämän perusteella Cuypers päättlee, että etiikan alalla Siegelin mukaan pätevät samat järkiperusteiden tarkastelun säännöt ja kriteerit kuin puhtaan teoreettisissa tarkasteluissa. (Cuypers 2004, 77, 81.)

Cuypers argumentoi, että Siegelin näkemys rationaalisuudesta lähenee Humen instrumentaalista, keinoja koskevaa rationaalisuutta. Humen mukaan tunteet ja intohimot (passiot) määräävät toiminnan päämäärät ja rationaalinen harkinta voi koskea vain päämäärien saavuttamiseksi tarvittavia keinoja. Järki on tässä mielessä alisteista passioille ja siten instrumentaalista. Siten järki ei kerro meille, mikä on arvokasta. Järkiperusteet eivät ole normatiivisesti käytännöllisiä, eivätkä motivoi meitä. Passiot puolestaan eivät ole järkeviä tai järjettömiä, sillä ne eivät ole joko tosia tai epätosia. (Cuypers 2004, 84.) Tässä näkemyksessä rationaalisuus hahmotetaan instrumentaalisenä: se koskee vain keinojen tehokkuutta. Rationaalinen harkinta ei tarjoa *motivaatiota* toimia, se voi antaa ainoastaan välineellisiä ja prudentiaalisia perusteita toimia. (Mts. 86-87.)

Siegelin näkemys vastaa Cuypersin mukaan humelaista ymmärrystä rationaalisuudesta: se koskee vain tosiasioita ja sitä, mikä on totta, ei sitä, mikä on hyvää tai arvokasta. Tämän osoittaa Cuypersin mukaan jo Siegelin tapa määritellä kriittinen ajattelu kahden erillisen komponentin kautta: järkiperusteiden arvioinnin kyky ei Siegelillä implikoi kiinnostusta tähän arviointiin. Siten siihen, että 'järkiperusteet tarkoituksenmukaisesti liikuttavat' vaaditaan taitojen lisäksi myös passioita, eli 'kriittinen mielenpire'. (Cuypers 2004, 84-85.) Siegelillä järkiperustelujen arviointi koskee vain niiden epistemologisia perusteluja. Järkiperustelut eivät itsessään motivoi toimimaan, vaan siihen vaaditaan rationaalisen arvioinnin ulkopuolista motivaatiota. Kriittinen arviointikyky ei vielä itsessään kerro meille, mikä on hyvää ja arvokasta. Siegelin käsitys rationaalisuudesta sulkee Cuypersin mukaan ulos kaikki muut kuin välineelliset perustelut. Siten sen pohjalta ei voida muodostaa käytännöllisiä järkiperusteluja, kuten esimerkiksi moraalisia perusteluja. Kriittinen mielenpire vastaa Siegelin teoriassa Humen passioita, sillä se toisaalta motivoi ja toisaalta osin tuottaa toiminnan päämäärät. (Mts. 86-87.)

Tämä Siegelin näkemys rationaalisuudesta ei kuitenkaan Cuypersin mukaan sovi yhteen hänen kriittisen ajattelun oikeuttamisen ehtoihinsa sen vuoksi, että niissä hän vetoaa ennen muuta Kantin näkemykseen persoonista päämäärinä sinänsä. Cuypers tulkitsee Siegelin tarkoittavan, että kunnioittaessaan opiskelijoita persoonina, opettaja toteuttaa ensisijaista

moraalista velvollisuuttaan oppilaitaan kohtaan. Opiskelijoiden persoonuuden kunnioittaminen tarkoittaa myös, että opettaja arvostaa heidän itsenäistä järjenkäytön kykyään. Siten opiskelijoiden kunnioittaminen tarkoittaa opiskelijoiden itsenäisen arvostelukyvyyn kehittämistä. (Cuypers 2004, 81.)

Kantin näkemystä persoonien kunnioittamisesta ei kuitenkaan voida irrottaa hänen kokonaisfilosofiastaan, väittää Cuypers. Kantin näkemys persoonien kunnioittamisesta perustuu tietynlaiseen näkemykseen persoonasta ja käytännöllisestä järjestä. Kantin mukaan ihmisten kyky käyttää käytännöllistä järkeään eli ymmärtää kategorisen imperatiivin velvoittavuus ja näin ollen ohjata omaa moraalista ajattelua ja toimintaa merkitsee, että ihmisiä tulisi kohdella päämäärinä sinänsä eikä pelkkinä välineinä päämäärien saavuttamiseksi. Kantin näkemys perustuu siten Cuypersin mukaan aivan tietynlaiselle näkemykselle yksilön autonomiasta eikä ole irrotettavissa tämän näkemyksen sisältämästä ei-instrumentaalisesta rationaalisuuskäsityksestä. Siegelin näkemys kriittisestä ajattelusta puolestaan pohjaa instrumentaaliseen rationaalisuuskäsitykseen. Siten Siegel ei voi Cuypersin mukaan oikeuttaa kriittisen ajattelun määritelmäänsä esittämiensä ehtojen perusteella. Hume ja Kantin rationaalisuuskäsitykset eivät sovi samaan teoriaan. (Cuypers 2004, 82-83; 88-89.)

Cuypers toteaa, että jos hän on oikeassa, Siegelin kaksikomponenttinen kriittisen ajattelun teoria vaatii täydennystä. Se näyttäisi vaativan tuekseen syvemmän käsityksen rationaalisuudesta. Teorian tulisi kyetä selittämään, kuinka rationaalisen arvioinnin kyky ja kriittinen mieleniore liittyvät toisiinsa, ja kuinka nämä kaksi puolestaan liittyvät Kantin syvälliseen näkemykseen rationaalisuudesta. Cuypersin mukaan Kantin käytännöllinen järki itsessään motivoi kriittistä ajattelijaa ajattelemaan ja toimimaan normatiivisten perustelujen pohjalta järkevien päämäärien saavuttamiseksi. Teoriaa voisi kehittää joko Kantin näkemyksen pohjalta tai etsimällä kompromissia instrumentaalisen ja ei-instrumentaalisen rationaalisuuskäsityksen välillä. (Cuypers 2004, 88.)

Siegelin esittämistä kriittisen ajattelun perusteluista ei täysin selviä, vetoaako hän juuri Kantin deontologiseen normatiiviseen etiikkaan vai ainoastaan yleisessä merkityksessä persoonien arvoon päämäärinä sinänsä (ks. Siegel 1988, 56). Kumpikaan tulkinta ei kuitenkaan väistämättä sido Siegelia nimenomaan Kantin eettiseen teoriaan, sillä Kantin näkemystä on mahdollista kehittää edelleen ja soveltaa. Kantin teorian lisäksi myös muut normatiivisen etiikan teoriat tunnustavat persoonien arvon. Jos Cuypersin tulkinta Siegelin

rationaalisuusteoriasta pitää paikkansa, Siegelin teorian suurin ongelma syntyi mahdollisesti siitä, että Siegelin teoria ei täytä niitä lupauksia, joita sen pitäisi. Siegelin pyrkimyksistä huolimatta hänen muotoilemansa rationaalisuusteoria ei mahdollista arvojen ja päämäärien arviointia ja jää siten instrumentaaliseksi. Tästä huomiosta seuraava jatkokysymys on, riittääkö Siegelin muotoileman kriittisen ajattelun ideaali tällöin kasvatuksen ja koulutuksen päämääräksi? Onko se tärkeimmäksi koulutukselliseksi ideaaliksi kaikesta huolimatta liian ohut?

Anne M. Phelanin mukaan kriittisen ajattelun teoreetikot osuvatkin harhaan juuri siinä, että he hahmottavat kriittisen ajattelun teorian rationalistisesti ja unohtavat koulutuksen emotionaaliset ja konkreettiset päämäärät. Hän ehdottaa koulutuksen päämääräksi käytännöllistä viisautta perinteisesti määritellyn kriittisen ajattelun sijaan.

5.3 kasvatustavoitteena kriittisyys vai käytännöllinen viisaus?

Anne M. Phelanin mukaan rationalistisesti määritelty kriittinen ajattelu on liian kapea-alaista todellisen elämän tarpeisiin. Hänen mukaansa kriittisestä ajattelusta käytyä keskustelua uhkaa moraalinen eskapismi, jossa ihmiset nähdään velvollisiksi ainoastaan *ajattelemaan* kriittisesti ja korrektisti. Todellisessa elämässä vaaditaan kuitenkin todellisia tekoja. Kriittisyys on hänen mukaansa ymmärrettävä laajemmin kuin se perinteisesti, kriittisen ajattelun teorian 'ensimmäisessä aallossa', on ymmärretty. Phelanin mukaan kriittisyys tulisi ymmärtää käytännöllisen ja konkreettisen alueella toimivana ”käytännöllisenä viisautena” - sellaisena, jota Aristoteles nimitti ”pfronesikseksi”. (Phelan 2001, 41-42.)

Phelanin mukaan on rajoittavaa luottaa käytännöllisen elämän alueella pelkkään järkeen. Käytännöllinen pakenee määrittelyjä, se on kompleksista, kontekstuaalista ja konkreettista, muuntuvaa ja ei-toistuvaa. Ajatteleminen ja eläminen eivät varsinaisesti ole valinnan kohteita. Arkielämän ongelmat ovat liian strukturoimattomia (*ill-structured*) loogisin välinein tarkasteltaviksi. Sellaisiin tapahtumiin kuin esimerkiksi lapsen kuolema, sairas potilas, poliittinen konflikti tai nuoren kapinointi ei voida vastata pelkästään epistemologisen ymmärryksen pohjalta. Partikulaariin ja konkreettiseen yhdistyvään käytännöllisyyteen liittyy oma viisauden lajinsa, pfronesis. Toisin kuin kriittisessä ajattelussa, tässä käytännöllisessä viisaudessa hyve tai hyvyys ovat jo läsnä. (Phelan 2001,

41-43, 48.)

Yksilöistä tulee keitä he ovat toiminnan kautta: 'itsen' tarina on kehittyvä kertomus, sillä itseys on temporaalista, tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua. Elämä ylipäätään koostuu kontekstisidonnaisista valinnoista, jotka saattavat tehdä yleisen ymmärryksen mahdottomaksi. Phelanin mukaan kriittisen ajattelun teoreetikot useimmiten olettavat, että ihminen on perusolemukseltaan spontaani, egosentrinen ja irrationaalisuuteen taipuvainen, vaikkakin omaten myös potentiaalin toimia rationaalisesti. Tämän näkemyksen mukaan ihmisten olisi pyrittävä partikulaarista puhdistettuun rationaalisuuteen, jotta he voisivat toimia rationaalisemmin ja vähemmän egosentrisesti. Lisäksi ihmisten olisi tämän näkemyksen mukaan opittava pois tietyistä sosiaalisista, yhteisösidonnaisista tavoista, sillä ne estävät rationaalisen kapasiteetin kehittymistä. (Phelan 2001, 45-46.)

Perinteisille kriittisen ajattelun teoreetikoille ainoa toiminnan tarkastelun standardi on kaikille yhteinen rationaalisuus siihen liittyvine tunteineen ja taipumuksineen, joita ovat epäjohdonmukaisuuteen kohdistuva inho, selkeyden kaipuu ja taipumus vedota järkiperusteluihin ja todistusaineistoon. Tämä näkemys pohjautuu dualistiseen ajattelutapaan, jossa todellisuuden ilmiöt asetetaan vastakkaisiin suhteisiin, sellaisiin kuin esimerkiksi rationaalinen - irrationaalinen, selvä - epäselvä, relevantti - irrelevantti. Toinen parin käsiteistä arvotetaan toista huonommaksi. Tämän ajattelutavan mukaisesti moraalisissa valintatilanteissa henkilön tulisi verrata ja punnita toisiinsa erilaisia moraalisia suhteita ja sitoumuksia sen sijaan, että huomioitaisiin se vaihtoehto, että sitoumukset voivat olla voimassa yhtäaikaaisesti, väittää Phelan. (Phelan 2001, 46.)

Eettisyys ei kuitenkaan ensisijaisesti merkitse autonomian toteuttamista tai puhtaaseen järkeen vetoamista vaan moraalinen toiminta on hetkeen, kontekstiin ja partikulaariseen sidottua. Phelanin mukaan vain tietämällä omat eettiset sitoumuksensa, tietämällä 'kuka on', henkilö voi reagoida asianmukaisesti. Eettisissä valintatilanteissa henkilöt eivät ensin havainnoi ja reflektoi tilannetta järkensä avulla ja vasta tämän jälkeen reagoi asianmukaisesti, esimerkiksi rakkaan läheisen kuolemaan suremalla. Tilanteissa ei esitetä argumentteja ja vasta-argumentteja, vedota sääntöihin tai harkita neutraaleja strategioita. Tilanteen havainnoinnista pikemminkin kuin sen rationaalisesta tarkastelusta syntyy oikeanlainen reaktio. (Phelan 2001, 47.) Eettistä toimintaa eivät sääntelee sellaiset yleiset säännöt kuten ”isoäidit rakastavat lapsenlapsiaan”. Sen sijaan vain pitkäaikainen sitoutuminen ihmissuhteisiin tuottaa oikeanlaiset tunnereaktiot, jotka puolestaan eivät ole

irrotettavissa niiden konkreettisuudesta (mts. 50). Eettinen toiminta on ajallista, paikallista ja tilannesidonnaista. (mts. 47).

Sen sijaan järkeen vetoaminen ei jokaisessa tilanteessa tuota eettisesti parhaita tuloksia. Phelanin mukaan on olemassa vaikkapa tilanteita, joissa vieraantumisen välttämiseksi itsekriittisyys on unohdettava. Hän ottaa esimerkiksi kirjallisuuskurssin, jossa opiskelijat kieltäytyvät lukemasta novellia, joka ”rationalisoi seksismin” ”maskuliinisen kielenkäytön” kautta. Tässä tilanteessa Phelanin mukaan tietynlainen 'väärä avomieliisyys' olisi alistanut opiskelijoiden kokemuksen androsentriselle symboliselle ajattelutavalle ja kielenkäytölle. (Mts. 48.)

Todellisen elämän toistumattomat, partikulaariset tapahtumat ovat paradoksaalisia: on esimerkiksi paradoksaalista, että kirjallisuuden opiskelijat kieltäytyvät lukemasta. Perinteiset kriittisen ajattelun teoreetikot pyrkivät ratkaisemaan paradokseja ja eliminoimaan ristiriitoja *a priori* vetoamalla korkeampiin, universaaleihin, ajattoman tosiin periaatteisiin. Sen sijaan henkilö, joka pystyy sietämään ristiriitoja ja paradokseja sekä käyttämään niitä hyväkseen, kykenee Phelanin mukaan havainnoimaan ja ajattelemaan tarkemmin sekä toimimaan eettisemmin. Perinteisen kriittisen ajattelun mukainen toimintatapa puolestaan etäännyttää meidät käsillä olevasta tilanteesta ja kääntää meidät jonkinlaisen 'sisäisen omantunnon' puoleen eikä ota huomioon olemassaolon kontekstuaalisuutta tai entiteettien toisiinsa palautumatonta partikulaarisuutta. (Phelan 2001, 49.)

Partikulaarisia tilanteita on Phelanin mukaan tarkasteltava rinnakkain ja yleiseen verraten, ei etäännyen niistä. Perinteisen teorian mukainen kriittinen ajattelu taas painottaa juuri yksittäisestä etäännyttämisestä ja antaa etusijan yleiselle. Phelanin mukaan esimerkiksi valtioiden sisäisiä, poliittisia ja aseellisia konflikteja ei välttämättä hahmoteta tasapuolisesti tarkastelemalla neutraalisti ja avoimin mielin vastapuolten ”maailmankatsomuksia”. Todellisuus on maailmankatsomuksia ja ideologioita kompleksisempi. Pelkästään vastapuolten argumentaatioon keskittyminen jättää paljon olennaista huomioimatta ja päättyy helposti liian yksinkertaisiin johtopäätöksiin. Phelanin mukaan on vaikea nähdä, kuinka argumentaation *yleisiin* rakenteisiin keskittyminen auttaisi opiskelijoita paremmin ymmärtämään ihmisten *erityisiä* elämänoloja. (Phelan 2001, 51-52.)

Phelanin mukaan koulutuksen tulee tarjota paljon muutakin kuin (perinteiseen) kriittiseen

ajatteluun liittyvien taitojen ja dispositioiden opiskelua. Sen on tarjottava välineitä elämiseen käytännöllisessä todellisuudessa ja monikerroksisen kokemuksen syvällisempään ymmärtämiseen. Ajatteleva ei ole vain älyllinen, kognitiivinen teko. Elämän ja kokemuksen syvällisempi ymmärtäminen käytännöllisen viisauden kautta saattaa tapahtua rationaalisen deliberaation ja jopa koherentin keskustelun epäonnistumisen uhalla mutta se saattaa silti johtaa tasapainoisempaan suhteeseen omaan itseen ja toisiin. (Phelan 2001, 52-53.)

5.4 koulun perimmäiset kasvatustavoitteet

Mikäli Cuypersin tulkinta Siegelin rationaalisuuskäsityksestä pitää paikkansa, Siegelin teoria rationaalisuudesta nojaa edelleen instrumentaaliseen ja ”logisistiseen” näkemykseen ihmisjärjestä. Siten se ei sellaisenaan pystyisi (vielä) selittämään, kuinka arvoja, päämääriä ja moraalisia valintoja tulisi tarkastella tai perustella vaikka tämä on ollut Siegelin julkilausuttu tarkoitus (ks. Siegel 1988, 129). Anne M. Phelan ehdottaakin kasvatukselliseksi ideaaliksi perinteisen kriittisen ajattelun sijaan ”käytännöllistä viisautta”, joka ottaisi huomioon konkreettisiin elämäntilanteisiin liittyvät tunteet ja oikeanlaisen moraalisen reagoinnin. Näin voitaisiin pyrkiä pois partikulaarien ja toistumattomien tapahtumien vääränlaisesta rationalisoinnista ja itsestä etäännyttämisestä. (Phelan 2001, 45-46, 48.) Onhan mahdollista, että tunneherkkyyden ja -älyn kehittyminen vaatii pikemminkin järjen ja tunteen välisen erottelun ylittävää ”elämyksellistä ymmärtämistä” kuin tunteen hallintaa järjen avulla (Tomperi 2005, 46).

Siegel hahmottaa kriittisen ajattelun nimenomaan eettisenä ideaalina ja näkee moraalikasvatuksen yhdeksi kasvatuksen ja koulutuksen keskeisimmäksi tehtäväksi (Siegel 1988, 42-43). Anne Phelanin kritiikkiä mukaillen voidaan kysyä, missä määrin juuri rationalistisesti, anonyymien tiedon ehtojen tarkasteluksi hahmotettu kriittinen ajattelu sopii kasvatuksen ja koulutuksen päämääräksi? Missä määrin nimenomaan *epistemologinen* ymmärrys auttaa ratkaisemaan opiskelijoiden jokapäiväisessä elämässä kohtaamiaan ongelmia? Tulisiko kriittisen ajattelun käsitteistöä kuitenkin hakea lähempää opiskelijoiden kokemusmaailmaa?

Phelanin näkemyksestä ei täysin selviä, kuinka hän erottaa toisistaan konkreettisen toiminnan (eettisessä) valintatilanteessa ja toisaalta tämän toiminnan jälkikäteen

arvioinnin. Konkreettista toimintaa ei kuitenkaan välttämättä voida ottaa moraalisen toiminnan arvioinnin mittapuuksi. Konkreettisessa tilanteessa ”selkärangasta kumpuava” toiminta voi myös olla väärin, samoin kuin spontaanin moraalisen reagoinnin opettaminen. Moraalisen reagoinnin opettaminen saattaa johtaa juuri reflektioimattomien, hyvää ja pahaa koskevien uskomusten siirtoon. Koulutuksen päämääräksi sopinee paremmin moraalisen toiminnan reflektointia edistävä opetus. Tilanteiden tarkastelu pelkästään henkilökohtaisesta näkökulmasta voi olla yhtä vahingollista kuin Phelanin tarkoittama ”etääntynyt” tai ”vieraantunut” näkökulma. Jää myös epäselväksi, kuinka Phelan yhdistää partikulaarin yksilön näkökulman essentialistiselta vaikuttavaan käsitykseen sukupuolisidonnaisesta päättelystä ja kielenkäytöstä (ks. esim. Phelan 2001, 48).

Phelanin esittämä kysymys kasvatuksen perimmäisistä päämääristä vaikuttaa kuitenkin täysin aiheellisesta: missä mielessä lapsista tulisi opettaa kriittisiä? Minkälaiseen kritiikin traditioon koulussa opetettavan kriittisen ajattelun tulisi nojata? Tulisiko kritiikki ymmärtää epistemologisten kriteerien hallitsemisena vai yhteiskunnan ristiriitaisten olosuhteiden tarkasteluna? Onko opiskelijoille hyödyllisempää oppia huomaamaan ristiriitoja ja paradokseja niiden argumentatiivisessa ja loogisessa vai eettisessä tai yhteiskunnallisessa merkityksessä? Kuinka ristiriidat ja paradoksit tulisi ymmärtää kouluopetuksessa?¹⁶ Monissa elämän konkreettisissa valintatilanteissa ei ole olemassa vain oikeaa ja väärää vaihtoehtoa. Esimerkiksi käynevät ammatinvalintaan liittyvät vaihtoehdot: harvan kohdalla vain yksi valinta on se ainoa oikea. Tulisiko lapsia opastaa huomaamaan ja eliminoimaan ristiriitoja - joita elämä kuitenkin on täynnä - vai nimenomaan sietämään käytännöllisen elämän paradokseja ja epävarmuutta?

¹⁶ Vrt. Connertonin (1978, 19-20, 33) tekemä erottelu kritiikin hegeliläiseen ja kantilaiseen traditioon. Phelanin näkemys näyttää perustuvan ’hegeliläiseen’ kritiikin traditioon Siegelin nojautuessa ’kantilaiseen’ ymmärrykseen kritiikistä (ks. myös tutkielman luku 1.2.).

6 Kasvatus, autonomia, rationaalisuus ja kriittinen ajattelu

Aloitin tutkielman tarkastelemalla kasvatustutkimuksen yleensä ja eräisiin kasvatustutkimukseen suuntautuihin liittyviin kysymyksiin. Tarkoitukseni oli hahmottaa sitä kenttää, jossa Siegelin tulisi teoriansa oikeuttaa sekä niitä kysymyksiä, joihin teorian tulisi vastata, jotta se voisi toimia tärkeimpänä kasvatustutkimuksena ideaalina. Kasvatustutkimuksen ja koulutuksen tavoitteita voidaan käsittelemieni näkemysten mukaan tarkastella ainakin oppivan yksilön, lapsen tai nuoren, näkökulmasta sekä vanhempien tai yhteiskunnan näkökulmasta. Nämä näkökulmat eivät välttämättä ole yhteensopivia, erityisesti jos lapsuus hahmotetaan itseisarvoisena aikana. Nel Noddingsin myötä totesin, että intressien yhteen sovittamattomuuden vuoksi kasvatustavoitteista keskusteleminen on tärkeää, muutoin kasvatustoiminnan ulkopuoliset, vahvat poliittiset diskurssit, herkästi alkavat dominoida kasvatustutkimuksen ja koulutustoimintaa.

Kasvatustutkimuksessa kasvatustutkimuksen ja koulutustoiminta on tyypillisesti nähty ei-instrumentaalisenä toimintana, oli kyse sitten lapsikeskeisistä tai ”rationalistisista” näkemyksistä. Rationalistisissa kasvatustutkimuksissa korostuvat tietojen ja ymmärryksen siirtäminen oppijoiden oman kehityksen ehtona. Nykyään nämä näkemykset korostavat hyvää päättelyä ja rationaalisen autonomian kehittymistä ”totuuksien” opiskelun sijaan. Tällä perusteella Siegelin teoria näyttäisi sijoittuvan kasvatustutkimuksen rationalistiseen traditioon. Rationalistisen kasvatustutkimuksen sisältämät oletukset on kuitenkin myös kyseenalaistettu: millä perusteella juuri rationaalisuuden kehittämisen tai yksilön autonomian vaalimisen tulisi olla kasvatustavoitteista tärkein?

Yksilön autonomia on keskeinen, mutta ei yksiselitteinen, arvo liberaaleissa kasvatustutkimuksissa. Liberaaleissa näkemyksissä yksilön vapaudelle annetaan erilaisia merkityksiä. Kriittisellä ajattelulla on keskeinen merkitys yksilön (rationaalista) autonomiaa korostavissa liberaaleissa kasvatustutkimuksissa, mutta mitä yhteisösidonnaisempana yksilön identiteetti nähdään ja mitä tärkeämmäksi yhteisön perinteisten arvojen siirtäminen tuleville sukupolville koetaan, sitä pienempi merkitys esimerkiksi arvojen kriittisellä tarkastelulla todennäköisesti on. Yksi ratkaisuvaihtoehto on Christopher Winchin tavoin määritellä kriittinen autonomia keskeiseksi yhteiskunnalliseksi arvoksi, jolloin se olisi oikeutettu kasvatustavoitteena kriittistä autonomiaa arvostavissa yhteiskunnissa. Siegelin mukaan kriittinen ajattelu on kuitenkin persoonien kunnioittamiseen kytkeytyvä kasvatustoiminnan *universaali* ideaali. Siten hän tuntuisi

allekirjoittavat liberaaliin kasvatustilafilosofiaan sisältyvän taustaoletuksen yksilön autonomian arvosta ja antavan yksilön vapaudelle ja autonomialle keskeisen, itseisarvoisen aseman.

Harvey Siegel hahmottaa kriittisen ajattelun universaaliin inhimilliseen rationaalisuuteen kytkeytyvänä ominaisuutena. Hänen mukaansa kriittinen ajattelu tarkoittaa rationaalisuuden koulutuksellista vastinetta. Opettajan tulee kohdella opiskelijoita rationaalisina yksilöinä, eikä hän saa estää heitä kysymästä kriittisiä kysymyksiä. Jos opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta kysyä kriittisiä kysymyksiä, opetuksesta tulee Siegelin mukaan indoktrinoivaa: se siirtää opiskelijoille uskomuksia ilman perusteluja. Hän kuitenkin haluaa määritellä kriittisen ajattelun laajemmin kuin se on perinteisesti määritelty, sisällyttäen määritelmään taitojen lisäksi myös tunteita ja luonteenpiirteitä. Sharon Bailin kritisoi Siegelin määritelmää kokonaisuuden unohtamisesta. Taitojen painottaminen vei Bailinin mukaan keskustelun sivupoluille, harhaan kriittisen ajattelun todellisista käytännöistä. Connie Missimer kritisoi Siegelin näkemystä puolestaan luonteenpiirteiden sisällyttämisestä teoriaan – hän hahmottaisi kriittisen ajattelun taitona, johon sisältyisi myös motivaatio taidon käyttämiseen. Kummankin kriitikon mielestä Siegelin kriittisen ajattelun luonnehdintaan käyttämät käsitteet (taidot tai luonteenpiirteet) olivat liian epämääräisiä, jotta niiden avulla voitaisiin määritellä, mitä kriittinen ajattelu on. Siegelin näkemys vaikuttaa Missimerin ja Bailinin määritelmiä perustellummalta mutta toisaalta määritelmän pätevyys ei itsessään vielä tee konseptista oikeutettua kasvatuksen ja koulutuksen päämäärää.

Siegel on alustavasti hahmotellut neljä kriittisen ajattelun oikeuttavaa ehtoa, mutta keskeisin Siegelin esittämä - joskaan ei neljään ehtoon eksplisiittisesti sisältyvä - perustelu on Steefan Cuyperin mukaan *yksilön autonomia* eettisenä ihanteena. Kuten rationalistisen ja liberaalin kasvatustilafilosofian tarkastelussa kävi ilmi, ei yksilön autonomia ole itsestään selvästi hyväksyttävä eikä useiden kasvatustilafilosofioiden mukaan ensisijaisesti tavoittelemisen arvoinen kasvatustilafilosofia. Christopher Winch huomautti, että kasvatuksella ja koulutuksella tavoiteltava yksilön (opiskelijan) autonomia saattaa perustellusti poiketa yhteiskunnassa yleisesti hyväksytystä autonomianäkemyksestä. Vaikka yhteiskunnassa suositaisiin yksilön vahvaa autonomiaa, kasvatuksen puitteissa tavoiteltavan autonomiaihanteen tulee Winchin mukaan olla heikko. Tämä johtuu siitä, että koulutuksen puitteissa esiteltäviä toimintavaihtoehtoja on käytännössä rajoitettava jollakin periaatteella, joka puolestaan vaatii kannanottoa hyvään. Vahvaa autonomiaa suosivat

koulutusjärjestelmän olisi myös hyväksyttävä tulosten odottamattomuus: pahimmillaan autonomian rajoittamattomuus johtaa äärimmäiseen individualismiin ja subjektivismiin. Lisäksi ”kaiken kyseenalaistava” tai täysin neutraali kasvatus on hänen mukaansa mahdotonta, sillä uskomusten refleктоimaton siirto on hänen mukaansa kasvatuksellinen välttämättömyys.

Winchin mukaan yksilön vahvan autonomian kannattaminen on myös ristiriidassa luonnekasvatuksen kanssa, sillä luonteenpiirteiden kehittäminen kajoaa yksilön autonomiaan sitä rajoittavalla tavalla. Sen sijaan heikko autonomianäkemyks näyttäisi hänen mukaansa sopivan yhteen luonnekasvatuksen kanssa. Toisaalta tämä näyttää samalla merkitsevän rajoituksia yksilön kriittisen reflektiivisyyden kehittymiselle, sillä hänen mallissaan yksilön kriittinen rationaalisuus näyttäisi saavuttavan vain yhteisön tai yhteiskunnan sille asettamat rajat. Tästä syystä Siegel kritisoikin Winchiä konservatiivisuudesta. Mikäli Winchin argumentaatio pitää kuitenkin paikkansa, Siegelin teoria näyttäisi sisältävän potentiaalisesti keskenään ristiriitaisia elementtejä, sillä Siegel tuntuisi kannattavan vahvaa autonomiaa, vaikka hän sisällyttää teoriaansa myös luonteenpiirteitä. Toisaalta, jos hän kannattaa heikkoa autonomiaa, hän näyttäisi joutuvan hyväksymään myös refleктоimattomien uskomusten siirron. Siten hän joutuisi muuttamaan käsitystään hyvästä opettamisesta. Sen perusteella, kuinka hän on esimerkiksi vastauksessaan Missimerille hahmotellut kriittisen ajattelijalle tärkeitä luonteenpiirteitä, voidaan kuitenkin olettaa, ettei hän luonnekasvatuksella tarkoita kovin syvällistä puuttumista yksilön persoonallisuuteen. Siten vahvan autonomian ja luonnekasvatuksen yhdistäminen saattaisi onnistua saumattomammin. Tällöin voidaan kuitenkin kysyä, onko Siegelin näkemys kriittisestä ajattelusta riittävän ’paksu’ kasvatuksen ja koulutuksen *tärkeimmäksi* päämääräksi.

Koska Siegel samaistaa rationaalisuuden ja kriittisen ajattelun, riippuu hänen teoriansa pätevyys myös hänen rationaalisuusteoriastaan. Luvussa 5. käsittelin Siegelin teoriaa rationaalisuudesta ja teorian kahta kriitikkoa. Siegel hahmottelee kriittisen ajattelun teorian taustalla vaikuttavan rationaalisuusteorian melko laajasti. Teorian tulisi hänen mukaansa tarjota kattava, ei ainoastaan instrumentaalinen näkemys rationaalisuudesta. Teorian tulisi myös perustella, miksi meidän pitäisi olla rationaalisia: miksi rationaalisuus on hyvä kasvatuspäämäärä. Lisäksi teorian tulisi tarjota ne kriteerit, joilla järkiperusteluja voidaan arvioida. Siegel sitoo kriittisen ajattelun taustalla vaikuttavan rationaalisuuden ei-relativistiseen, fallibilistiseen epistemologiaan. Arvioinnin kriteerit koskevat hänen

mukaansa perusteiden arviointia, eivät totuutta. Siten kriteerit voivat olla muuttuvia ja kontekstisidonnaisia mutta eivät kuitenkaan subjektiivisia ja suhteellisia. Siegelin rationaalisuutta käsittelevät esimerkit koskevat kuitenkin lähinnä luonnontieteellisiä teorioita, jolloin jää epäselväksi, minkälaisin kriteerein hän ajattelee *arvoja* voitavan tarkastella – siitä huolimatta, että hän pyrkii perustelemaan kriittisen ajattelun merkityksen juuri *eettisenä* ihanteena. Steefan Cuypersin tulkinnan mukaan Siegel ei tee eroa arvoja ja tosiasioita koskevien kriteerien välillä.

Anne Phelan puolestaan kyseenalaistaa rationalistisen lähestymistavan kriittiseen ajatteluun. Hän kysyy, missä mielessä lapsista tulisi kasvattaa kriittisiä. Hän korostaa, ettei välttämättä ole mieltä opettaa lapsia eliminoimaan ristiriitoja ja paradokseja argumentatiivisessa mielessä, vaan nimenomaan tulkitsemaan ja sietämään todellisessa elämässä syntyviä konflikteja ja paradokseja. Voi olla, että kriittinen ajattelu kasvatuksen ja kouluopetuksen tavoitteena tulisi määritellä pikemminkin suhteessa niihin päämääriin, joita sillä halutaan saavuttaa kuin esimerkiksi tiedon epistemologisiin ehtoihin. Pelkästään (instrumentaaliseen) rationaalisuuteen samaistettu kriittinen ajattelu tuskin on riittävä koulukasvatuksen tärkeimmäksi päämääräksi.

7 Riittääkö kriittisyys?

Asetin tutkielman tavoitteeksi tarkastella, kuinka Harvey Siegel onnistuu kahdessa teorialleen asettamassa tavoitteessa. Ensimmäinen tavoitteista on kriittisen ajattelun *määrittelemisen* riittävän kattavasti siten, että se voisi toimia kasvatuksen keskeisimpänä tavoitteena: ideaalina, jonka mukaan kaikki kasvatustoiminta tulisi järjestää (Siegel 1988, 2, 46-47). Toinen hänen tavoitteensa koskee tämän ideaalin *oikeuttamista* kasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena - mikä hänen mukaansa vaatii, että kriittisen ajattelun teorian on kohdattava kasvatustutkimuksen keskeiset kysymykset (mts 3-4, 54).

Siegel samaistaa kriittisen ajattelun rationaaliseen ajatteluun (Siegel 1988, 30). Jo tämä päällekkäisyys voidaan kuitenkin kyseenalaistaa: esimerkiksi millä perusteella rationaalisuus on välttämättä aina *kriittistä*¹⁷? Toisaalta sisällyttäessään rationaalisuuteen laajan kirjon erilaisia dispositioita, emotioita ja luonteenpiirteitä Siegel määrittää rationaalisuuden tavanomaista laueammin. Jossain määrin vaikuttaa siltä, että hän haluaa sisällyttää rationaalisuuden määritelmäänsä kaikki ”hyvät” inhimilliset piirteet - lähes koko ihmisenä olemisen kirjon (ks. esim. Siegel 1988, 41). Tällä tavoin määriteltynä kriittisen ajattelun voi helposti hyväksyä kasvatuksen ja koulutuksen tärkeimmäksi päämääräksi, mutta missä määrin määritelmä enää tavoittaa sen, mitä yleisesti pidetään juuri *kriittisenä* ajatteluna?

Siegel pyrkii ”analyttisellä” lähestymistavallaan ottamaan kantaa aikaisempiin kriittisen ajattelun teorioihin¹⁸, mutta Missimerin ja Bailinin esittämän kritiikin myötä paljastuvat tämän tyyppisen lähestymistavan ongelmat. Käytetyt käsitteet (esimerkiksi taito ja luonteenpiirteet) ovat ensinnäkin liian epämääräisiä, jotta niiden avulla voitaisiin ”määritellä”, mitä kriittinen ajattelu on. Toisaalta määritelmän pätevyyskään ei kerro vielä mitään kriittisen ajattelun oikeutettavuudesta kasvatuksen päämääränä. Tietty kontekstittomuus näyttää vaivaavan Siegelin teorian lisäksi myös Bailinin ja Missimerin näkökulmia aiheeseen. Sekä Siegel, Bailin että Missimer näyttävät samaistavan kriittisen ajattelun juuri tieteellisiin ajattelutapoihin¹⁹. Tieteellisiin traditioihin sisältyvällä ”kriittisellä ajattelulla” ei välttämättä kuitenkaan ole suoraa yhteyttä arkielämässä käsiteltyihin ongelmiin (ks. esim. McPeck 1990, 3-4, 12), joiden ratkaisemiseen kouluopetuksen soisi tarjoavan apua. Ei myöskään ole sanottua, että tieteellisiin traditioihin samaistettu kriittinen ajattelu kykenee kyseenalaistamaan

¹⁷ Kriittisen ajattelun määrittelemisen hankaluudesta esim. Hare 1999, 87-88.

¹⁸ Robert Ennisin, Richard Paulin ja John McPeckin teorioihin (Siegel 1988, 2).

¹⁹ Siegel 1988, 59-60; Missimer 1990, 145; Bailin 1998, 212.

tieteenteon päämääriä, vaikka sen kaltainen kriittisyys voidaan myös nähdä yhtenä koulukasvatuksen päämääränä (vrt. Tomperi 2005, 42).

Filosofisena traditiona kasvatusfilosofisia käsitteitä ja teorioita koskevat samat käsitteellisen täsmällisyyden ja sisäisen koherenssin vaatimukset kuin muitakin filosofisia tarkasteluja. Soveltavana filosofian osa-alueena kasvatusfilosofia tarkasteluja ei kuitenkaan voida tehdä täysin irrallaan empiirisestä todellisuudesta, sillä muutoin ne eivät voisi palvella käytännön kasvatus- ja opetustyötä. (Puolimatka 1996, 22-24.)

Kasvatusfilosofisissa tarkasteluissa tulisi siis muistaa se *konteksti*, jossa teoreettisia tarkasteluja tullaan mahdollisesti soveltamaan. Tämä on nähdäkseni keskeisin Siegelin teoriaa vaivaava ongelma: hän ei täsmennä, missä kontekstissa hän ajattelee teoriaansa sovellettavan. Hän puhuu kasvatuksesta ja koulutuksesta yleisessä mielessä (Siegel 1988, 46-47) sekä toisaalta lapsista ja nuorista (ks. esim. mts. 48) mutta myös yliopisto-opiskelijoista (ks. esim. mts. 94). Siten hän näyttää tarkastelevan kriittistä ajattelua ikään kuin kontekstittomassa, historiattomassa ja universaalissa mielessä. Onko kuitenkaan mahdollista opettaa samankaltaista kriittistä ajattelua niin kouluissa kuin yliopistoissakin? Sopiiko yliopistoissa opetettava argumentaatioperinne ja ”kriittinen ajattelu” kouluopetukseen sellaisenaan? Esimerkiksi Tomperin (2005, 42-43) mukaan akateemiseen argumentaatioperinteeseen liittyy tietty armottomuus ja toisten näkemysten tuomitseminen, joka ei välttämättä sovi koulukontekstiin. Näistä syistä Siegelin tapa lähestyä aihetta ”analyttisesti” määrittelemällä ideaalin ”kriittisen ajattelijan” välttämättömät ja riittävät ehdot tuntuu tietyssä mielessä nurinkuriselta. Perustellummalta tuntuisi aloittaa tarkastelemalla esimerkiksi sitä, mitä kriittisen ajattelun opettamisella halutaan saavuttaa – mikä vaatii juuri kontekstin määrittelyä. Tavoitteet kun ovat esimerkiksi peruskoulussa ja yliopistossa erilaiset.

Siegelillä kasvatuksen ja koulutuksen tavoite on rationaalisten, kriittisesti autonomisten, itsenäisesti ajattelevien yksilöiden kehittyminen (Siegel 1988, 54-55). Vaikka kriittisen ajattelun konseptin ”analyysi” on eittämättä hänen lähtökohtansa, hän hakee kriittisen ajattelun ideaalille kuitenkin perusteluja ideaalin itsensä ulkopuolelta. Vaikuttaa siltä, että yksilön *autonomia* eettisenä ihanteena on hänen tärkein perustelunsa kriittisen ajattelun ideaalille (Cuypers 2004, 81). Yksilön autonomia on ollut keskeinen ja hyväksyttävä kasvatustavoite ”rationalistisissa” ja liberaaleissa kasvatusnäkemyksissä mutta kaikki kasvatusteoriat eivät anna sille ensisijaista asemaa (ks. tutkielman luvut 2.4. ja 2.5.). Siten myös autonomian ihanne vaatisi erillisiä perusteluja. Kuten Christopher Winch argumentoi

(2006), vaikka yksilön (vahvaa) autonomiaa kannatettaisiin yhteiskunnassa keskeisenä arvona, ei tämä automaattisesti tee siitä tavoiteltavaa kasvatuksen ja koulutuksen päämäärää. Siegelin toivoisi siten tarkentavan, minkälaista autonomiaa hän tarkalleen ottaen kannattaa kasvatuksen päämääränä. Jos Winchin argumentointi hyväksytään, on tällä autonomiakäsityksellä merkitystä myös Siegelin kokonaisteorian koherenssin kannalta. Jos Siegel kannattaa yksilön vahvaa autonomiaa, saattaa tämä tavoite olla ristiriidassa kriittisen ajattelun vaatiman luonnekasvatuksen kanssa. Toisaalta, jos hän kannattaa yksilön heikkoa autonomiaa, saattaa tämä näkemys olla ristiriidassa hänen opetusnäkemysensä (indoktrinaation kiellon) kanssa.

Cuypersin mukaan Siegelin käsitys rationaalisuudesta jää kaikesta huolimatta instrumentaaliseksi – mistä näyttää seuraavan Siegelin teorian toinen keskeinen heikkous. Siegelin rationaalisuusteorian ja hänen teoriansa oikeuttamisen perusteiden välisestä katkoksesta johtuen hän ei Cuypersin mukaan vielä kykene oikeuttamaan kriittistä ajattelua koulutuksen tärkeimpänä päämääränä esittämiensä perustelujen pohjalta. Siegelin rationaalisuuteoria vaativan tarkennusta myös sen vuoksi, että Siegel ei tunnu tekevän eroa eettisten ja teoreettisten perustelujen tarkastelun suhteen: samat epistemiset kriteerit pätevät molemmissa tarkastelussa²⁰ (Cuypers 2004, 77, 81). Tällöin voidaan yhtyä Phelanin (2001) esittämään näkemykseen siitä, että ”perinteinen” kriittisen ajattelun teoria (johon Siegelin näkemys ensimmäisen aallon teoriana kuuluu) ei riittävästi ota huomioon kriittisen ajattelun opetuksen eettisiä ulottuvuuksia siitä huolimatta, että Siegel näkee kriittisen ajattelun ensisijaisesti eettisenä konseptina (Siegel 1988, 42-43).

Siegelin teorian epistemologinen painotus jättää lisäksi auki joitakin vähäisempiä, mutta silti kiusallisia kysymyksiä. Esimerkiksi implikoiko hänen pyrkimyksensä hakea kriittiselle ajattelulle ”epistemologista ankkuria” näkemystä, jonka mukaan muuhun kuin fallibilistiseen, ei-relativistiseen epistemologiaan nojautuvat näkemykset eivät olisi kriittistä ajattelua laisinkaan?

Vaikka Siegelin teoriaa voitaisiin dispositiopiirteiden, rationaalisuuden ja autonomiakäsityksen osalta tarkentaa, riittäisikö se tästä huolimatta kasvatuksen

²⁰Samantyyppiseen johtopäätökseen on tullut myös Katariina Holma (2008, 22). Todennäköinen selitys tälle seikalle löytyy Siegelin teoriaan sisältyvistä pragmatistisista vaikutteista, sillä pragmatistisille näkemyksille on tyypillistä muun muassa arvojen ja tosiasioiden välisen rajan liukuvuus (Niiniluoto 2008, 61-62, 68-69). Epistemologinen fallibilismi pätee pragmatistisissa näkemyksissä usein myös arvojen suhteen (mts. 75).

tärkeimmäksi päämääräksi? Siegelin mukaan kriittinen ajattelu voi toimia koko koulutustoimintaa ohjaavana ideaalina ja siten teoria tarjoaa näkemyksen siitä, minkälaisia persoonia kasvatuksen avulla voidaan tuottaa: ”[...]it provides a conception of the sort of person we are trying, through our educational efforts, to create, and the sort of character to be fostered in such a person” (Siegel 1988, 46). Vastauksessaan Missimerille Siegel (1993) kuitenkin sanoo, etteivät kriittisen ajattelun suhteen olennaisia luonteenpiirteitä ole sellaiset taipumukset kuin epäkohteliaisuus, tunteettomuus, veronkierto tai uhkapelien pelaaminen perheen säästöillä (ks. mts. 164-166). Monet vanhemmat ja opettajat olisivat todennäköisesti taipuvaisia sanomaan, että erityisesti epäkohteliaisuuden ja tunteettomuuden tapaisten luonteenpiirteiden lieventäminen saattaa olla kriittisyyttä olennaisempi kasvatustavoite ainakin nuorimpien lasten kohdalla. On mahdollista, että Siegel ajattelee epämiellyttävien luonteenpiirteiden ja irrationaalisten tapojen kitkeytyvän kriittisten luonteenpiirteiden kehittyessä mutta tämä näkemys ei suoraan ilmene hänen teoriastaan.

Vaikuttaa siltä, että Siegelin teoria kriittisestä ajattelusta on jossain määrin luonnosmainen siten, että se tarpeen tullen laajenee kaiken kattavaksi kasvatustavoitteeksi mutta lähemmässä tarkastelussa ohenee turhankin kapeaksi näkemykseksi kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteista. Toinen keskeinen vaikeus liittyy teorian kontekstittomuuteen. Ilman sen kontekstin tarkastelua, jossa teoriaa aiotaan soveltaa, on kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteita vaikea asettaa. Näistä syistä Siegelin teoriaa näyttää nykymuotoisena teoreettisesti hieman tarkentumattomalta ja siten hankalasti sovellettavalta sen sisältämistä sinänsä hyvistä elementeistä ja pyrinnoista huolimatta.

Lähteet:

Airaksinen, Timo 1978: *Kasvatustieteen teorian ongelmia*. Julkaisusarja 1978 no 13 sarja A. Dialectica ry.

Arthur, James 2012: "Communitarianism". Kirjassa: Arthur, James; Peterson, Andrew (toim.): *The Routledge Companion to Education*. Routledge.

Bailin, Sharon 1998: "Education, knowledge and critical thinking". Kirjassa: D.Carr (toim.) *Education, Knowledge and Truth: Beyond the Postmodern impasse*, Routledge.

Bailin, Sharon 1999: "The Problem With Percy: Epistemology, Understanding and Critical Thinking". *Informal Logic*, Nrot 2&3. s.161-170.

Bailin, Sharon; Siegel, Harvey 2003: "Critical Thinking". Kirjassa: Blake, Nigel; Smeyers, Paul; Smith, Richard; Standish, Paul (toim.): *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Blackwell Publishing.

Barrow, Robin 1999: "The Importance of Aims in Education". Kirjassa: Marples, Roger (toim.): *The Aims of Education*. Routledge.

Brighouse, Harry 2010: "Aims of Education". Kirjassa: Siegel, Harvey (toim.): *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press.

Callan, Eamonn; White, John 2003: "Liberalism and Communitarianism". Kirjassa: Blake, Nigel; Smeyers, Paul; Smith, Richard; Standish, Paul (toim.): *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Blackwell Publishing.

Cuypers, Stefaan E. 2004: "Critical Thinking, Autonomy and Practical Reason". *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, No.1.

Connerton, Paul 1978: *Critical Sociology*. Penguin Books.

Gilroy, Peter 1999: "The aims of education and the philosophy of education: the pathology of an argument". Kirjassa: Marples, Roger (toim.): *The Aims of Education*. Routledge.

Grennan, Wayne 1997: "Informal Logic – Issues and Techniques". McGill-Queen's University Press.

Gylling, Heta Aleksandra 2002: "Yksilö vai yhteisö – 1900-luvun loppupuolen angloamerikkalaisen yhteiskuntafilosofian kiistakysymys". Kirjassa: Niiniluoto, Ilkka; Saarinen, Esa (toim.): *Nykyajan filosofia*. WSOY.

Hare, William 1999: "Critical thinking as an aim of education". Kirjassa: Marples, Roger (toim.): *The Aims of Education*. Routledge.

Hirsjärvi, Sirkka; Huttunen, Jouko 2001: *Johdatus kasvatustieteeseen*. WSOY.

Holma, Katariina 2008: *Scheffleriläinen rationaalisuus ja kasvatustodellisuuden monikerroksisuus – jännitteitä ja ratkaisuja Israel Schefflerin kasvatustieteessä*. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia. Helsingin yliopisto.

Juuso, Hannu 2007: *Child, Philosophy and Education. Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*. Oulun yliopisto.

Kurki, Leena; Tomperi, Tuukka 2011: *Väittely opetusmenetelmänä*. Eurooppalaisen filosofian seura ry / *niin&näin*. Tallinnan kirjapaino-osakeyhtiö.

Loukola, Olli 1995: "Mitä autonomia on?" *Aikuiskasvatus* 3/1995.

Mason, Mark 2007: "Critical Thinking and Learning". *Educational Philosophy and Theory*, Aug. 2007. 39(4), 339-349.

Mason, Mark 2008: *Critical Thinking and Learning*. Blackwell.

McPeck, John 1990: *Teaching Critical Thinking – Dialogue and Dialectic*. Routledge.

Mulcahy, D.G. 2012: "Liberal education". Kirjassa: Arthur, James; Peterson, Andrew (toim.): *The Routledge Companion to Education*. Routledge.

Missimer, Connie 1990: "Perhaps by Skill Alone". *Informal Logic*, 12:3, 145-153

Niiniluoto, Ilkka 1992: "Taitotieto". Kirjassa: Halonen, Ilpo; Airaksinen, Timo; Niiniluoto, Ilkka (toim.): *Taito*. Suomen Filosofinen Yhdistys. Yliopistopaino.

Niiniluoto, Ilkka 2008: "Arvot vai tosiasiat – samaa vai eri paria?". Kirjassa: Kilpinen, Erkki; Kivinen, Osmo; Pihlström, Sami: *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä*. Gaudeamus Helsinki University Press.

Noddings, Nel 1995: *Philosophy of Education*. WestviewPress.

Noddings, Nel 2003: *Happiness and Education*. Cambridge University Press.

Nurmi, Timo; Rekiaro, Ilkka; Rekiaro, Päivi 2000: *Sivistyssanakirja*. Gummerus Kirjapaino Oy.

Opetushallitus 2003: *Lukion opetussuunnitelman perusteet – Nuorille tarkoitetun opetussuunnitelman perusteet*. Vammalan kirjapaino Oy.

Oancea, Alis 2012: "Philosophy of Education". Kirjassa: Arthur, James; Peterson, Andrew (toim.): *The Routledge Companion to Education*. Routledge.

Phelan, Anne M. 2001: "The Death of a Child and the Birth of Practical Wisdom". *Studies in Philosophy and Education* 20. Kluwer Academic Publishers.

Pohjola, Pasi 2007: "Taito, toiminta ja taustatieto". Kirjassa: Kotila, Hannu; Mutanen, Arto; Volanen Matti Vesa: *Taidon tieto*. Edita.

Puolimatka, Tapio 1995a: *Democracy and Education: The Critical Citizen as an Educational Aim*. Suomalainen tiedeakatemia. Gummerus Kirjapaino Oy.

Puolimatka, Tapio 1995b: *Kasvatus ja filosofia*. 1.painos. Kirjayhtymä.

Puolimatka, Tapio 1996: *Kasvatus ja filosofia*. 2. uudistettu painos. Kirjayhtymä

Ryle, Gilbert 1949: *The Concept of Mind*. Hutchinson's.

Sebo, Jeff 2008: "Liberalism". Kirjassa: Lachs, John; Talisse, Robert: *American Philosophy – an Encyclopedia*. Routledge.

Siegel, Harvey 1988: *Educating Reason – Rationality, Critical Thinking and Education*. Routledge.

Siegel, Harvey 1993: "Not by Skill Alone: The Centrality of Character to Critical Thinking". *Informal Logic*, XV.3, Fall 1993, 163-177.

Siegel, Harvey 1997: *Rationality Redeemed? Further Dialogues on an Educational Ideal*. Routledge.

Siegel, Harvey 2007: "Multiculturalism and Rationality". *Theory and Research in Education* 2007 5: 203. Sage.

Siegel, Harvey 2008: "Autonomy, Critical Thinking and the Wittgensteinian Legacy: Reflections on Christopher Winch, *Education, Autonomy and Critical Thinking*". *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42, No. 1, 2008.

Siegel, Harvey 2010: "What Is Philosophy of Education?". Kirjassa: Siegel, Harvey (toim.): *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press.

Siitonen, Arto 2007: "Taito ja tieto". Kirjassa: Kotila, Hannu; Mutanen, Arto; Volanen Matti Vesa: *Taidon tieto*. Edita.

Standish, Paul 1999: "Education without aims?" Kirjassa: Marples, Roger (toim.): *The Aims of Education*. Routledge.

Standish, Paul 2006: "The Nature and Purposes of Education". Kirjassa Curren, Randall (toim.): *A Companion to the Philosophy of Education*. Blackwell.

Steutel, Jan & Specker, Ben 1999: "Liberalism and Critical Thinking". Kirjassa: Marples, Roger (toim.): *The Aims of Education*. Routledge.

Stuhr, John 2008: "Communitarianism". Kirjassa: Lachs, John; Talisse, Robert: *American Philosophy – an Encyclopedia*. Routledge.

Tomperi, Tuukka 2005: "Valistava oppiaine ja valistuksen kritiikki". Kirjassa: Honkala, Satu; Salmenkivi, Eero (toim.): *Hyvän opettamisen kaksi vuosikymmentä*. Filosofian ja elämäntutkimustiedon opettajat ry.

Tomperi, Tuukka 2008: "Johdanto: Kasvatus, pedagoginen filosofia ja filosofian opetus". Kirjassa: Tomperi, Tuukka; Juuso, Hannu: *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Niin&Näin,

Walters, Kerry S. 1994: "Introduction: Beyond Logicism in Critical Thinking". Kirjassa: Walters, Kerry S. (toim.): *Re-Thinking Reason – New Perspectives in Critical Thinking*. State University of New York Press.

Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta 14.11.2002 / 955. <http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020955> (18.12.2012).

Winch, Christopher 2006: *Education, Autonomy and Critical Thinking*. Routledge.